



**Ana Paula da Rocha
Alves Frota**

**Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o
Privado em Análise**



**Ana Paula da Rocha
Alves Frota**

**Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o
Privado em Análise**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu filho João Pedro.

o júri

presidente	Doutor José Carlos da Silva Neves, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro
vogais	Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro (Orientador) Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima, Professor Associado com Agregação da Universidade dos Açores. Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro. Doutora Dora Maria Ramos Fonseca de Castro, Equiparada a professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

agradecimentos

Devo uma palavra de agradecimento muito especial, ao meu Orientador, Doutor Jorge Adelino Costa, pela sua disponibilidade ao longo de vários anos de colaboração, atenção, compreensão, apoio científico e contributo valioso para a minha formação, uma vez que foi também meu Orientador na Dissertação de Mestrado.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas públicas e aos Directores das escolas privadas pela sua disponibilidade, participação, colaboração e por me terem facilitado o acesso aos professores inquiridos.

A todos os Professores das quatro escolas que de uma forma ou de outra participaram ou colaboraram na presente investigação, especialmente aos que responderam ao questionário.

A todos os (as) colegas que pela sua amizade e generosidade deram o seu contributo para esta investigação.

À família e amigos pelo apoio e incentivo prestados.

Devo uma palavra especial de agradecimento à Ângela, pela preciosa ajuda na formatação do trabalho e na revisão do texto.

“Last but not least” ao meu filho João Pedro pela prestimosa ajuda no processamento estatístico, elaboração de gráficos e pelo grande apoio e incentivo e ainda pelos “bons momentos de aprendizagem mútua”.

palavras-chave:

Cultura de Escola, Cultura Docente, Colaboração, Colegialidade, Balcanização, Individualismo, Cultura e Gestão Escolar, Cultura e Liderança Escolar, Escola Pública vs Escola Privada.

resumo

A presente investigação tem como objecto a cultura profissional docente e a gestão escolar das escolas públicas e privadas em estudo comparado. Entre a cultura organizacional e a cultura profissional existe uma relação dialéctica em que os dois tipos de cultura se influenciam reciprocamente. Em nossa opinião, a cultura profissional docente é influenciada pela cultura da organização, dependendo esta da gestão e liderança escolares.

Ao pretendermos comparar a cultura docente no ensino público e privado teremos que analisar primeiro as problemáticas inerentes aos dois tipos de instituição, no que as aproxima e no que as distingue, não só, no que se refere ao seu funcionamento e organização, mas também ao tipo de cultura escolar e cultura docente dominantes. Justifica-se, assim, que abordemos no decurso do estudo questões variadas, dada a natureza complexa da “cultura profissional docente” que surge em estreita ligação com outras variáveis, como a gestão e liderança escolares.

No que respeita à metodologia de investigação seguida, metodologia qualitativa e quantitativa, o estudo comparativo incidiu apenas em duas escolas públicas e duas escolas privadas – estudo de caso múltiplo. No que se refere aos instrumentos de recolha de informação, decidimos fazer um inquérito por questionário aos professores dos dois tipos de ensino e uma entrevista aos seus Directores. A opção pela metodologia mista surge como a mais conveniente e adequada à consecução dos objectivos desta investigação. A nossa hipótese de trabalho parte do pressuposto de que as culturas docentes devem ser geridas, construídas e aprendidas pelos docentes e até recriadas.

Os Directores das escolas, através da sua gestão e liderança, podem desempenhar um papel «chave» na criação da cultura do estabelecimento, promovendo uma cultura docente de colaboração/cooperação. Em termos prospectivos, a construção de culturas de colaboração/cooperação e interdependência visam melhorar a qualidade do ensino. Nas escolas estudadas verificou-se uma evolução das culturas individualistas balcanizadas para as culturas colaborativas.

keywords

School Culture, Teacher Culture, Collaboration, Collegiality, Balkanization, Individualism, Culture and School Management, Culture and School Leadership, Public School and Private School.

abstract

The goal of the present investigation is the comparative study of the teacher professional culture and school based-management between public and private schools. Between the organizational culture and teacher professional culture there is a dialectical relationship.

To compare the school culture between public and private schools under study, we must analyze the grammar of schooling in both institutions in order to identify the dominant teacher culture.

The research methods in this study are quantitative and qualitative - the multiple case study method. To obtain a quantitative data it was used a questionnaire. In the same way, to obtain a qualitative data, the instrument of analyze was interview and also the questionnaire.

In the following dissertation we are going to study four different cases: two publics and two private schools located in the same geographical area (urban area).

The responsibility of the school management and leadership that we face as being a crucial focus of the organizational culture development belongs to the director or chairman of the executive council.

We are trying to understand the ways of acting of the respective teachers in order to establish comparisons and detach differences and resemblances in the cultures.

The professional teacher culture is tightly linked to the school based-management and school leadership.

The professional collaboration among teachers, in particular the collaboration that is informal and non-mandated, is very important to the improvement of educational quality.

Índice geral

Introdução	1
------------	---

PARTE I Fundamentação Teórica / Revisão da Literatura

Capítulo I – Imagens e Culturas Organizacionais – Várias Perspectivas	11
1. Metáforas Organizacionais	12
Perspectiva Mecanicista(Teoria Clássica)	13
Perspectiva Orgânica	14
Perspectiva Política	15
Perspectiva Cibernética ou Organização com Cérebro	16
2. A Escola como Organização e a Perspectiva Cultural	17
2.1. Perspectiva Cultural nas Organizações Escolares	19
2.1.1. Conceito de Cultura	19
2.1.2. A Cultura Organizacional - Perspectivas Teóricas	23
Perspectiva Integradora	25
Perspectiva Diferenciadora	26
Perspectiva Fragmentadora	28
2.1.3. Cultura Organizacional Escolar e Cultura de Escola	30
Cultura como variável Independente e Externa – a Escola é uma Cultura	33
Cultura como variável Dependente Interna – a Escola tem uma Cultura	33
2.1.4. Tipologias da Cultura Organizacional Escolar	35
Tipologia na Perspectiva de Handy e Aitkens	36
Tipologia na Perspectiva de Hopkins, Ainscow e West	39
Tipologia na Perspectiva de Hargreaves	40
Tipologia na Perspectiva de Stoll e Fink	43
2.2. Cultura Escolar, Inovação e Mudança	45
Círculo Virtuoso da Mudança (Hopkins 1996)	47
2.2.1. Usos e Significados do Processo de Inovação	47
2.2.2. A Inovação e a Mudança, o Desenvolvimento Profissional e Cultura de Escola	49
2.2.3. A Organização Escolar como Agente de Inovação e Mudança	52
. As Dimensões da Mudança	52
. Usos e Significados da Inovação Educativa	53
. Dimensões da Cultura que influem na Inovação e Mudança	54
2.2.4. Factores Facilitadores de Inovação e Mudança	55
. Culturas que facilitam a Inovação e Mudança	57
. Assessorias facilitadoras de Inovação e Mudança	58
. A Profissionalidade e o Novo Profissionalismo Docente e a Inovação	61
. O Professor como agente facilitador de Inovação	64
2.2.5. Factores e Culturas Limitadoras da Inovação e Mudança	65
2.2.6. Os Dilemas da Educação na Mudança – a Era Pós-Moderna	69
Capítulo II - A Cultura Profissional Docente	73
1. Conceito de Cultura Profissional Docente	75
2. Modelos Tipológicos de Hargreaves	77
2.1 – Individualismo/ Isolamento	78
2.2 – Balcanização	83
2.3 – Colaboração	86
2.4 – Colegialidade artificial	92
2.5 – Mosaico em Movimento ou Mosaico Móvel	95
3 – Tipologias de Thurler	96
3.1 – Individualismo	98
3.2 – Balcanização	98
3.3 - Grande família “ a solidariedade como cooperação aparente”	99
3.4 - Colegialidade Artificial	99
3.5 – Cooperação e Interdependência	100
3.5.1. A Caixa negra da Cooperação – “ La boite noire de la Coopération”	102
3.6. Diferenças entre Culturas Locais nas Escolas	103
. Eixos de uma Política de Cultura nas Escolas	105
4- Estudos Empíricos Portugueses de culturas Escolares no Ensino Secundário	106
4.1. O Departamento Disciplinar e a Colegialidade (Jorge Ávila de Lima 1997/2000)	107

4.2. O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária (António Neto-Mendes 1999)	109
4.3. A Cultura Profissional dos Professores (Telmo Caria)	110
4.4. A Cultura Organizacional e o Contexto Educativo (Leonor Lima Torres 2003)	110
Capítulo III – Influência das Políticas Neoliberais na Educação Pública e Privada	113
1. Reformas Educativas Neoliberais	113
1.1. A Organização da Escola Secundária Pública e Privada	116
1.2. A Privatização na Esfera da Escola Pública “Trust Scholls” ou “Écoles Sponsorisées”	118
2. Formas de Regulação e de Desregulação da Escola Pública	120
2.1. Signos Identitários da Escola Pública	121
2.2. A Crise da Escola Pública e a Inovação	122
2.2.1. O que pode tornar mais pública a Escola Pública	
A Crise Na Escola Pública	123
3. Modelos de Organização do Ensino Privado – O Ensino Privado como alternativa Escola Pública	124
3.1. Signos Identitários da Escola Privada	125
4. Dicotomia entre o Ensino Público e Privado	127
4.1. Distinção entre as Escolas Públicas e Privadas	133
Capítulo IV– Modelos de Gestão e Liderança Escolar-O Público e o Privado em Análise	141
1.Princípios da Gestão Sensível e Transformacional	142
1.1. O Perfil do Gestor Educativo	142
1.2. Princípios de Gestão/Direcção Participativa	145
2. Modelos de Gestão no Ensino Público e Privado	145
2.1. A Direcção e a Gestão Profissionalizada nas Escolas Públicas	147
2.2. A Direcção e a Gestão no Ensino Privado	149
2.2.1. Paradigma da Escola Eficaz – A Qualidade na Escola	150
3. Eficácia e Qualidade das Escolas - Rankings Nacionais, que significado?	154
4. Cultura e Liderança Escolares	155
4.1. Liderança como Competência Directiva nas Escolas	157
4.1.1. Tipos/Estilos de Liderança	158
Liderança Transformacional	159
Liderança Participativa	160
Liderança Interpessoal	161
5. Reflexões	162
Parte II	
Estudo das Culturas Docentes em Escolas Públicas e Privadas	
Capítulo V – Metodologia	165
1. Orientação Metodológica – Estudo de Caso Múltiplo	165
1.1. O Problema em Estudo - Eixos de Pesquisa	166
1.2. Hipóteses de Investigação do Estudo Empírico	168
1.3. Métodos e Técnicas de Investigação	169
1.4. Limitações do Processo de Recolha de Informação	170
1.5. Desenho, Estratégias de Investigação e Tratamento de Dados	172
1.6. Estudo de Caso Múltiplo - A razão da escolha de quatro escolas	176
2. Instrumentos de Pesquisa – Questionário e Entrevista	178
2.1. O Questionário - Construção e Descrição	178
2.1.1. Secção I – Dados Pessoais e Profissionais dos Inquiridos	180
2.1.2. Secção II – Escala de Atitudes	181
2.1.3. Secção III- A Condição de ser Docente Hoje	185
2.1.4. Fiabilidade Interna do Questionário	186
2.1.5. Distribuição dos Questionários – Como e Quando	187
2.2.– A Entrevista semi-estruturada - o outro instrumento de pesquisa	188
2.2.1. – Dimensões de Análise da Entrevista - Bloco B - Temas e Categorias	190
3. Apresentação das Escolas “Os quatro Casos”	191
3.1. Escola da Fonte (nº1)	193
3.2. Escola do Jardim (nº2)	194
3.3. Escola do Paço (nº3)	196
3.4. Escola da Quinta (nº4)	197
3.5. Síntese Apreciativa das Escolas	198
4. Caracterização dos Inquiridos	198
4.1. Os Entrevistados - Perfil dos Directores	199
4.1.1. Director da Escola da Fonte (nº1)	199
4.1.2. Director da Escola do Jardim (nº2)	200
4.1.3. Director da Escola do Paço (nº3)	201

4.1.4. Director da Escola da Quinta (nº4)	201
4.1.5. Apreciação Global dos Entrevistados - Análise de Conteúdo das Entrevistas	202
4.1.6. Síntese Apreciativa dos Directores	205
4.2. Perfil dos Professores Inquiridos - Análise da Secção I do Questionário	206
4.2.1. Escola da Fonte (nº1)	206
4.2.2. Escola do Jardim (nº2)	212
4.2.3. Escola do Paço (nº3)	217
4.2.4. Escola da Quinta (nº4)	221
4.3. Comparação do Perfil dos Inquiridos	226
4.3.1. Os Professores das duas Escolas Públicas	226
4.3.2. Os Professores das duas Escolas Privadas	227
4.4. Síntese Apreciativa dos Inquiridos por Escola	228
4.4.1. Escola da Fonte (nº1)	228
4.4.2. Escola do Jardim (nº2)	229
4.4.3. Escola do Paço (nº3)	229
4.4.4. Escola da Quinta (nº4)	230
5. Apreciação Global das Escolas e do Ambiente de Trabalho	231
5.1. – Escola da Fonte (nº1)	231
5.2. – Escola do Jardim (nº2)	233
5.3. – Escola do Paço (nº3)	235
5.4. – Escola da Quinta (nº4)	236
5.5. – Síntese Apreciativa - O Ambiente de Trabalho nas Escolas Públicas e Privadas	237

Capítulo VI - Análise e Interpretação dos Resultados - Culturas Docentes das Escolas em Estudo

1. Escola da Fonte	241
1.1. Análise Estatística e Interpretação dos Itens da Escala de Atitudes - Secção II- Categorias da Variável Culturas Docentes e Gestão	242
1.1.1 – Colaboração	242
1.1.2 – Colegialidade	244
1.1.3 – Balcanização	246
1.1.4 – Individualismo	247
1.1.5 – Modelo de Gestão e Perfil Directivo	249
1.1.6 – Síntese Apreciativa	251
1.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário (Escola 1)	251
2. Escola do Jardim (nº2)	254
2.1. Análise Estatística e Interpretação dos Itens da Escala de Atitudes (Secção II) Culturas Docentes e Gestão	254
2.1.1– Colaboração	254
2.1.2– Colegialidade	256
2.1.3– Balcanização	258
2.1.4– Individualismo	259
2.1.5– Modelo de Gestão e Perfil Directivo	261
2.1.6– Síntese Apreciativa	263
2.2– Análise dos dados Secção III do Questionário (Escola 2)	263
3 – Escola do Paço (nº3)	266
3.1. Análise Estatística e Interpretação dos Itens da Escala de Atitudes (Secção II) - Culturas Docentes e Gestão	266
3.1.1– Colaboração	266
3.1.2– Colegialidade	268
3.1.3– Balcanização	269
3.1.4– Individualismo	270
3.1.5– Modelo de Gestão e Perfil Directivo	272
3.1.6– Síntese Apreciativa	272
3.2– Análise dos Dados da Secção III do Questionário (Escola nº 3)	274
4. Escola da Quinta (nº4)	276
4.1 - Análise Estatística dos Itens das Categorias da Variável Culturas Profissionais Docentes e sua Interpretação	276
4.1.1– Colaboração	276
4.1.2– Colegialidade	278
4.1.3– Balcanização	280
4.1.4– Individualismo	281
4.1.5–Modelo de Gestão/e Perfil Directivo	283
4.1.6– Síntese Apreciativa	284
4.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário (Escola nº4)	285

5. Análise Comparativa das Escolas Públicas e Privadas	287
5.1. Culturas Docentes	288
5.1.1. Modelo de Gestão das Escolas Públicas e Privadas	294
5.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário - Escolas Públicas e Privadas	295
5.2.1. Escolas Públicas	295
5.2.2. Escolas Privadas	297
6. Os Resultados das Quatro Escolas - Apreciação Global	299
6.1. - Análise da Escala de Atitudes - Variável Cultura Docente	299
6.1.1. Colaboração	300
6.1.2. Colegialidade	300
6.1.3. Balcanização	300
6.1.4. Individualismo	301
6.1.5. Análise de Escala de Atitudes – Modelo de Gestão e Perfil da Direcção	301
6.1.6.- Síntese Apreciativa das Quatro Escolas	302
7. Análise Estatística - Verificação de Pressupostos	303
7.1- As Escolas Públicas e Privadas em Análise Estatística Pormenorizada	304
7.1.1 – Comparação entre as duas Escolas Públicas	305
7.1.2 – Comparação entre as duas Escolas Privadas	310
7.2 – Análise Estatística de Comparações Múltiplas	315
7.2.1. - Análise Estatística das Variáveis de Cultura Docente das Quatro Escolas	315
7.3 - Síntese Apreciativa da Comparação entre as Escolas Públicas e Privadas	324
7.3.1 - Escolas Públicas	325
7.3.2 - Escolas Privadas	325
7. 4 - Síntese Apreciativa da Comparação Múltipla entre as Quatro Escolas	326
Conclusões e Implicações do estudo	329
Reflexões Finais	335
Bibliografia	341
Anexos	367

Índice de Figuras, Quadros e Tabelas

Parte I

Figura 1- Quatro expressões de cultura escolar segundo Hopkins, Ainscow & West (1994).	40
Figura 2- Modelo Conceptual de David Hargreaves (1999:51)	41
Figura 3- Tipologia de Cultura escolar e eficácia dos estabelecimentos escolares. Modelo Conceptual de Stoll & Fink (1999:85).	44
Figura 4- Novas culturas profissionais (Day et al. 1993).	104
Quadro II.1. Comparação entre Colaboração e Colegialidade Artificial - fonte Thurler (2001:33).	95
Quadro II.2. Culturas docentes em função da Direcção, objectivos e funcionamento escolar. fonte: Thurler (1994:26)	97
Quadro II.3. Tipologia das relações profissionais e suas incidências sobre as culturas profissionais e sobre a mudança (Thurler, 1998/2001:62).	103
Quadro II.4. Combinações possíveis que se podem encontrar, entre os dois regimes contratuais e os três padrões culturais	105

Parte II

Quadro V.5. Categorias dos Itens da Escala de Atitudes e seus Objectivos	181
Quadro V.6. Análise de Conteúdo da Escala de Atitudes – Itens Codificados e Categorias Culturais	182
Quadro V.7. Análise de Conteúdo – Codificação dos Itens das Categorias do Estilo Directivo/Modelo de Direcção	184
Quadro V.8. Análise de Conteúdo da Secção III do Questionário – Codificação dos Itens (A,B,C,D)/ Categorias Culturais (Colaboração, Colegialidade, Balcanização, Individualismo)	186
Quadro V.9. Categorias (temas) identificados na análise das entrevista	190
Quadro V.10. As Quatro Escolas em Estudo	193
Quadro V.10.1 Variáveis de Caracterização dos Presidentes/ Directores Entrevistados	199
Quadro V.11. Análise de Conteúdo das Respostas dos Presidentes/ Directores Entrevistados	202
Quadro V.12. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional	207
Quadro V.13. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Anos de Docência na Totalidade e na Escola	208
Quadro V.14. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados	209
Quadro V.15. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar	209
Quadro V.16. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Horário	210
Quadro V.17. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Nº de Horas de Planificação de Actividades Lectivas e Não Lectivas	211
Quadro V.18. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação	211
Quadro V.19. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional	212
Quadro V.20. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Anos de Docência no Total e na Escola	213
Quadro V.21. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados na Escola	214
Quadro V.22. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar	214
Quadro V.23. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Horário	215
Quadro V.24. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Nº de Horas de Planificação, de Actividades Lectivas e Não Lectivas	216
Quadro V.25. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação	216
Quadro V.26. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional	217
Quadro V.27. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Anos de Docência no Total e na Escola.	218
Quadro V.28. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados nesta Escola	219
Quadro V.29. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar	220
Quadro V.30. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Nº de Horas de Planificação, de Actividades Lectivas e Não Lectivas	220

Quadro V.31. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação	221
Quadro V.32. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional	222
Quadro V.33. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Anos de Docência no Total e na Escola	223
Quadro V.34. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados nesta escola	224
Quadro V.35. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar	224
Quadro V.36. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Nº de Horas de Planificação de Actividades Lectivas e Não Lectivas	225
Quadro V.37. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação	225
Quadro V.38. Variáveis com Valores Percentuais <u>Diferentes</u> nas duas Escolas Públicas nº 1 e nº 2	226
Quadro V.39. Variáveis com Valores Percentuais <u>Diferentes</u> nas duas Escolas Privadas nº3 e nº4	227
Quadro V.40. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Ambiente da Escola relativamente a outras Escolas	232
Quadro V.41. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável - O que Diferencia a escola de outras?	232
Quadro V.42. Resposta Não ou Não Responde (no sentido de, não difere ou depende)	233
Quadro V.43. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável o Ambiente da Escola relativamente a outras Escolas	234
Quadro V. 44. Resposta SIM/Análise de Conteúdo - o que diferencia esta escola de outra?	234
Quadro V.45. Resposta Não - Ambiente de trabalho	234
Quadro.V.46 Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável “ O Ambiente da Escola relativamente a outras escolas”.	235
Quadro V.47. Resposta SIM/Análise de conteúdo - o que diferencia esta escola de outra	235
Quadro V.48. Resposta Não	236
Quadro V.49. Caracterização da amostra sobre o ambiente da escola relativamente a outras escolas	237
Quadro V.50. R. Sim - Análise de conteúdo - o que diferencia esta escola de outra?	237
Quadro V.51. Variáveis com Valores Percentuais <u>Diferentes</u> nas Quatro Escolas	238
Quadro VII. 1 Resumo – Comparação Múltipla	327
Gráfico VI.1. Escola 1- Análise de Frequências da Escala de Atitudes -Colaboração	243
Gráfico VI.2. Escola1-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Colegialidade	245
Gráfico VI.3. Escola1-Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Balcanização	246
Gráfico VI.4. Escola 1-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Individualismo	248
Gráfico VI.5. Escola 1 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Gestão	250
Gráfico VI.6. Escola 2 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes-- Colaboração	255
Gráfico VI.7. Escola 2 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Colegialidade	257
GráficoVI.8. Escola 2-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Balcanização	258
Gráfico VI.9. Escola 2-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Individualismo	260
GráficoVI.10.Escola 2 -Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Gestão	262
GráficoVI.11.Escola3-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Colaboração	267
GráficoVI.12.Escola 3-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Colegialidade	268
GráficoVI.13.Escola 3-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Balcanização	269
GráficoVI.14.Escola 3 -Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Individualismo	271
Gráfico VI.15.Escola 3-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Gestão	272
Gráfico VI.16.Escola 4-Análise de Frequências da Escala de Atitudes -- Colaboração	277
Gráfico VI.17.Escola 4-Análise de Frequências da Escala de Atitudes 2 - Colegialidade Artificial	279
Gráfico VI.18. Escola 4-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Balcanização	280
GráficoVI.19. Escola 4-Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Individualismo	282
Gráfico VI.20. Escola 4 -Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Gestão	283
Gráfico VI.21. Escolas Públicas e Privadas - Análise de Frequências dos Itens com Diferenças Superiores a 5%	290

Tabela VI.1. Escola Nº1 - Parte III do Questionário	252
Tabela VI.2. Escola Nº2 - Parte III do Questionário	264
Tabela VI.3. Escola Nº 3 – Parte III do Questionário	274
Tabela VI.4. Escola Nº4 - Parte III do Questionário	285
Tabela VI.5. Escolas Públicas e Privadas - Itens com Diferenças Superiores a 5%	288
Tabela VI.6. Escola Públicas, Nº1 e Nº2 – Parte III	296
Tabela VI.7. Escola Privadas, Nº3 e Nº4 – Parte III	297
Tabela VII.1. Variável Colaboração nas Escolas Públicas nº1 e nº 2	306
Tabela VII.2. Variável Colaboração nas Escolas Públicas nº1 e nº 2	307
Tabela VII.3. Variável Colegialidade nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2	308
Tabela VII.4. Variável Colegialidade nas Escolas Públicas nº1 e nº 2	308
Tabela VII.5. Variável Balcanização nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2	309
Tabela VII.6. Variável Balcanização nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2	309
Tabela VII.7. Variável Individualismo nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2	310
Tabela VII.8. Variável Individualismo nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2	310
Tabela VII.9. Variável Colaboração nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	311
Tabela VII.10. Variável Colaboração nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	311
Tabela VII.11. Variável Colegialidade nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	312
Tabela VII.12. Variável Colegialidade nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	312
Tabela VII.13. Variável Balcanização nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	313
Tabela VII.14. Variável Balcanização nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	313
Tabela VII.15. Variável Individualismo nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	314
Tabela VII.16. Variável Individualismo nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4	314
Tabela VII.17. Comparações Múltiplas – (Colaboração)	316
Tabela VII.18. Comparações Múltiplas (Colegialidade)	319
Tabela VII.19. Comparações Múltiplas (Balcanização)	321
Tabela VII.20. Comparações Múltiplas (Individualismo)	323

INTRODUÇÃO

A presente investigação, no domínio das Ciências da Educação, situa-se, em particular, no âmbito da Administração Educacional e conduz-nos a uma análise sobre o funcionamento das escolas, uma exigência fundamental de responsabilidade social com maior significado para professores e agentes educativos.

Em face de um ambiente envolvente em constante mutação, incerto e imprevisível, também as escolas começaram a evidenciar uma maior complexidade interna, que se traduziu numa maior autonomia colectiva dos seus membros e que levou a mudanças do paradigma organizacional. Neste processo de mudança educacional, os professores podem ser vistos como “uma arma de dois gumes”. Por um lado, são considerados elementos decisivos para o êxito da mudança, por outro, podem ser considerados o principal obstáculo à mudança e à inovação educativa – talvez seja neste confronto de posições que reside a relevância deste tipo de investigação relacionado com os modos de socialização dos professores, num contexto de crise da escola e de multiplicidade de tarefas e responsabilidades acometidas aos professores.

O trabalho que nos propusemos desenvolver, para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, intitulado “Gestão Escolar e Culturas Docente – o Público e o Privado em Análise”), versa a metáfora cultural das organizações escolares, em especial a cultura profissional docente (no ensino secundário público e privado) e sua relação com a gestão e liderança escolar.

Assim, vamos abordar, numa primeira fase, o conceito de cultura na organização escolar, o tipo de cultura nas escolas públicas e privadas tendo por base as diferentes perspectivas que sobre esta problemática têm surgido nos últimos anos, destacando a perspectiva cultural, nomeadamente as culturas docentes. De seguida, analisamos a cultura como variável organizacional e as tipologias das culturas docentes (referindo autores chave na literatura da especialidade como Hargreaves, Thurler e Perrenoud). Como a metáfora cultural das organizações depressa se estendeu à escola, a cultura de escola será estudada na perspectiva de vários autores que, na organização escolar, identificaram culturas ou

subculturas profissionais – a(s) cultura(s) docente(s). Este assunto pareceu-nos bastante pertinente, em particular quando se confronta esta problemática nas escolas secundárias públicas e privadas. Assim, em jeito de discussão, iremos problematizar o papel desempenhado pela cultura organizacional e pela cultura docente na qualidade da organização escolar pública e privada, a estreita relação entre a cultura organizacional e a cultura profissional docente nas escolas da pós-modernidade (organizações que se desejam mais cooperantes) e também o papel da gestão e da liderança no desenvolvimento das culturas de colaboração. Entretanto, alguns aspectos das políticas reformistas neoliberais em educação também serão objecto do nosso interesse no que respeita à dicotomia ensino público e ensino privado e à gestão dos sistemas escolares públicos. No domínio das convergências, divergências e diferenças entre ensino público e privado são referência trabalhos como os de John Chubb e Terry Moe (desde 1988), de James Coleman e James Payne (EUA) de Juan Carlos Tedesco, Antonio Viñao, Alejandro Ferrer, José Contreras Domingos (Espanha) e, ainda, os de vários autores portugueses como João Barroso, Licínio Lima, Vilar Estêvão, Jorge Cotovio e David Justino, entre outros¹.

Os assuntos apontados, que ajudam a reflectir sobre os problemas da organização escolar e sobre os modos de estar e ser professor nos tempos pós-modernos, ainda não estão suficientemente explorados entre nós. Nesta linha de ideias, têm surgido outros temas recorrentes, como são os casos: da autonomia da escola, da autonomia da classe docente, da descentralização, dos agrupamento de escolas e de outros onde a noção de projecto assume um lugar de destaque (projecto de escola, projecto curricular, projecto de turma, projecto de agrupamento, etc.). Isto vem reforçar a constatação de que cada vez mais o trabalho dos professores não se circunscreve apenas à turma e à sala de aula, mas à escola (ou escolas em agrupamento) como unidade educativa. A importância que a escola tem adquirido no contexto das novas reformas educativas passa por mudanças nos modelos de gestão que devem ter como objectivo o desenvolvimento de projectos. Estes devem visar uma melhoria institucional, no sentido da qualidade e eficácia da educação e de um maior dinamismo do trabalho de equipa, considerando o colectivo profissional. Assim, para o

¹ A razão da escolha dos presentes temas ficou a dever-se a um interesse particular surgido na sequência da revisão da bibliografia efectuada – parte dela já utilizada no âmbito da Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação que, igualmente sobre a problemática das culturas docentes, realizámos, em 1999/2001, orientada também pelo Professor Doutor Jorge Adelino Costa intitulada “Culturas Docentes nas Organizações Escolares: Estudo de Caso numa Escola Portuguesa de Macau” (Frota, 2001).

desenvolvimento organizativo e pedagógico das escolas, é necessário reforçar a liderança através de competências específicas. As escolas devem considerar-se unidades capazes de se auto-gerirem, sendo sensíveis ao contexto através da atenção às suas solicitações e necessidades, e prestando atenção particular ao desenvolvimento institucional e profissional dos seus membros.

Se a qualidade da educação depende da qualidade da escola, para esta contribuirá certamente a forma como os professores se comprometem com ela, trabalhando em colaboração para a sua efectiva melhoria. Os professores só conseguirão apropriar-se das reformas se adoptarem o currículo como seu e se participarem na construção de projectos educativos, diferenciados consoante as escolas e agrupamentos.

A cultura (tema central deste estudo sobre “Gestão Escolar e Culturas Docente - O Público e o Privado em Análise”) permite definir fronteiras organizacionais e distinguir uma organização de outra, confere sentido de identidade aos membros da organização, facilita a criação de um empenho para com as metas organizacionais, alarga a estabilidade do sistema social, é um mecanismo de controlo que guia e dá forma às atitudes e comportamentos dos membros da organização. A cultura é transmitida através de histórias, rituais, símbolos e linguagem. O material simbólico utilizado pela organização, a linguagem e a terminologia típica, também são reveladores da sua cultura ou culturas de escola.

O estudo das culturas dos docentes, em diferentes escolas, é uma tarefa complexa, porque os padrões dominantes de comportamento são difíceis de identificar. Não estão disponíveis á observação directa e organizam-se de modos diverso e complexos (Lima, 2000b:65; Lima 2002:20). As culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças, normas ou de concepções, mas também de comportamentos e de prática, ou seja, modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem nas suas experiências de trabalho.

O estudo da cultura organizacional (através da identificação das suas diferentes tipologias), assim como, da cultura profissional docente e dos vários padrões culturais, incluem-se numa linha de investigação educacional recente, que teve especial desenvolvimento a partir da década de 80, no estrangeiro, e, na última década, em Portugal. Anteriormente, a partir de 1960, a ênfase era posta no estudo do clima de escola,

sendo referências os trabalhos de Halpin e Croft (1963) e também os de Stern (1963). Mais tarde, com o trabalho de Rutter et al. (1979), o interesse voltou-se para o estudo do ethos e para a eficácia das escolas, sendo estes estudos dominados por uma abordagem quantitativa (escalas e questionários) e métodos de análise estatística. Prosser, (1999: 7) argumenta contra os estudos de natureza quantitativa do clima da escola e consideraram que os investigadores deveriam recorrer mais à etnografia, apelando ao uso de uma abordagem de natureza qualitativa. Em consonância, surgem, nos anos 80, os estudos sobre “culturas de escola”, uns de natureza qualitativa e outros de natureza mista, ou seja abordagens qualitativa e quantitativa simultâneas. A década de 90 foi um período muito rico em ideias, mas trouxe também alguma diversidade e fragmentação às posições teóricas que se referem ao tema das culturas e sub-culturas de escola dessa época. Mais tarde, em 1994, Hargreaves dá um contributo importante recorrendo à etnografia para o estudo da vida e da cultura organizacional escolar. Prosser, (1999: 11) e Hargreaves (1994:165) apresentaram estudos sobre as culturas profissionais docentes que despertaram o interesse de muitos investigadores nacionais e estrangeiros e ainda hoje servem de base teórica para muitas investigações realizadas nesta área. Igualmente, Rudduck et al. (1996, cit. em Prosser, 1999: 11) apresentaram estudos sobre sub-culturas escolares, mas, neste caso, o enfoque foi dado ao estudo das culturas dos alunos. Portanto, a década de 90 foi profícua em investigações empíricas, no âmbito da cultura e sub-culturas organizacionais escolares, profissionais docentes e estudantis, nos vários níveis de ensino e em várias instituições escolares, tendo como objecto parâmetros diversificados. Os Estados Unidos e o Reino Unido foram pioneiros nestas abordagens que se estenderam a outros países, sobretudo àqueles que estavam mais empenhados em desenvolver reformas educacionais. Assim, no que respeita a esta temática, alguns dos autores estrangeiros mais frequentemente citados são: Waller (1932); Lortie (1975); Hargreaves (1982/88/94/96); Hargreaves & Fullan (1992); Woods (1983); Nemser & Floden (1986); Nias (1989); Handy (1992); Morgan (1990); Goodson (1992); Hofstede (1991); Thurler (1994); Sabirón Sierra (1999); Gutiérrez (1999); Santos Guerra (2002); Gonzalez (2003); Montero (2005) entre outros – sendo de salientar a obra de Hargreaves (1994) “Changing Teachers, Changing Times”, trabalho que é quase sempre uma referência nos estudiosos das culturas docentes. No que respeita a estudos portugueses sobre culturas de escola e culturas docentes, são frequentemente referenciados os seguintes autores: Formosinho (1988); A. D. Gomes

(1988/89/94/96/2000); Barroso (1990); C. A. Gomes (1991); Licínio Lima (1992); Nóvoa (1992); R. Gomes (1993); Sarmento (1994); Vala et al. (1994); Costa (1996); Trigo-Santos (1996); Brazão (1996/97); Chorão Sanches (1996/97); L. D. Costa (1997); Neto-Mendes (1997), Peres (1999); Loureiro (2001); Caria (2000); J. C. Silva (2002); Ávila Lima (2002); Lima Torres (1997; 2004) e Morgado (2005)².

Relativamente aos professores e às culturas docentes, Sarmento, (1994: 67) enfatiza, para além dos aspectos individuais, os aspectos transindividuais que contribuem para a realização da carreira docente e nomeadamente da sua cultura, chamando a atenção para a inclusão dos professores na história do seu tempo próprio, no que respeita às tradições da educação e das escolas, das matérias e dos programas e de outros aspectos inerentes à sua profissão. Também refere que factores sociais, organizacionais, ocupacionais e individuais contribuem para o desenvolvimento de formas diversas de interacção e acção no mundo educacional, nas escolas e nos professores, segundo esquemas culturais determinados. Portanto, a cultura dos professores visa duas finalidades principais: 1ª- atribuir identidade ao grupo ocupacional; 2ª- ajudar os indivíduos a superar a ansiedade e a incerteza (Ost, 1989, cit. em Sarmento, 1994: 66). O controlo da incerteza é um tema caro a Hofstede (1991:132 -144) que o estudou no âmbito da organização escolar. Por seu lado, Feiman-Nemser & Floden (1986) optam pelo plural, *culturas docentes*, uma vez que os professores constituem um grupo heterogéneo face à sua origem social, às disciplinas que leccionam, às funções exercidas em diferentes graus de ensino, aos tipos de escola por onde passaram, à idade, ao sexo, às diferentes experiências profissionais, factores que obviamente influenciam a(s) cultura(s) docentes. Esta perspectiva diferenciadora é ainda defendida por outros autores que pensam que a cultura homogénea, a existir numa determinada organização, nem sequer é desejável. O novo profissionalismo docente, como acentua Hargreaves (1994:126), implica uma “síntese do desenvolvimento profissional e institucional do professor” tendo por base a escola como centro da acção educativa.

O carácter relacional da profissão docente, que se traduz no conteúdo e na forma da(s) cultura(s) de professores no seio da organização escolar pública e privada (do ensino secundário) e a relação estreita com os processos de gestão / liderança – constitui o objecto de estudo da tese de doutoramento que agora apresentamos.

² Outros autores, como Bilhim (1996) e Neves (2000), estudaram a cultura das organizações, em geral, mas não a organização escolar, em particular.

A condição pós-moderna trouxe para a ribalta a permanente evolução e mudança das sociedades, o que implicou e implica uma constante necessidade de reestruturação na educação em geral e em particular no ensino. Os professores foram obrigados a assumir novos papéis, os quais implicam uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo que tem exigido aos professores grande flexibilidade e abertura à mudança. As transformações que se prevêem para a sociedade da informação acentuam cada vez mais um ritmo acelerado de inovações e reformas tendo certamente grandes implicações na organização escolar, na gestão e liderança das escolas e na redefinição dos papéis dos docentes. Tal como já afirmámos, a acção dos docentes deixou de se circunscrever à sala de aula e à relação directa com os alunos, para se alargar à escola, à sua gestão (como a elaboração de vários documentos e projectos) e a todos os parceiros educativos.

Neste quadro de análise, também o papel dos líderes é apontado como determinante no desenvolvimento de uma cultura docente de tipo colegial ou de colaboração. Reforçar a liderança, enquanto dinamizadora das equipas docentes, com o objectivo de converter as escolas públicas em instituições mais dinâmicas com um colectivo profissional mais integrado, constitui um propósito para o desenvolvimento de organizações escolares mais eficazes. Chubb & Moe (1992) concluíram que a autonomia das escolas, preconizada nas novas políticas educativas de descentralização administrativa, e, conseqüentemente, a autonomia profissional docente eram factores determinantes na eficácia das escolas. Os autores vão ainda mais longe ao apontarem a importância da competição entre as escolas, defendendo que a igualdade é melhor sustentada pelos mercados, do que pelas instituições políticas. No entanto, em sua opinião, o fim do sistema público da educação não se perfila num horizonte imediato (Chubb & Moe, 1992, cit em Bóia: 95-102).

Confrontamo-nos, assim, com um conjunto de transformações sociais que têm reflexos na “insuficiente missão” da escola pública, supostamente desfasada das exigências da contemporaneidade, o que conduziu a uma crise largamente difundida na actualidade, em particular na comunicação social³. O que se tem discutido é se a escola pública tem ou não revelado incapacidade em dar uma resposta adequada às necessidades de qualificação e formação que lhe são exigidas e de combater a exclusão social, o insucesso e o abandono escolares. Acusada de fabricar analfabetos funcionais, a escola vê posta em causa a sua

³ Recordem-se, a este propósito, os comentários de João Barroso sobre os editoriais do “Jornal o Público”, que têm defendido a “livre escolha” da escola e o “cheque-ensino” para a escola pública (Barroso, 2003: 81-82).

finalidade de “credenciação”, debatendo-se ainda com a desvalorização do estatuto do professor, com a degradação dos seus salários e condições de trabalho e com a sua desmotivação, insegurança e insatisfação profissional crescentes. Tudo isto está relacionado com as sucessivas reformas educativas (Bóia, 2003: 22) que pressupõem alterações significativas na condição de ser docente hoje. Estas questões, inerentes à “crise da escola pública” e aos recentes e acentuados impulsos reformistas, embora não sejam centrais no presente estudo, serão temas de reflexão, na medida em que têm influência, directa ou indirecta, nas culturas profissionais docentes.

Quanto aos *objectivos da investigação*, o *objectivo principal* deste trabalho consiste em identificar, caracterizar e comparar os diferentes padrões da cultura profissional dos docentes do Ensino Secundário, no quadro configuracional de algumas organizações escolares públicas e privadas da área urbana da cidade de Lisboa. Estas escolas foram seleccionadas de acordo com os critérios considerados adequados à natureza da investigação e também em função da disponibilidade manifestada para participar no estudo.

Partimos do princípio que a escola é diferente de outras organizações, mas também que cada escola é diferente de outra. A especificidade de cada escola contribui para a formação da sua própria cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como: valores e saberes profissionais, normas, crenças e artefactos, mas também, pela linguagem, heróis, rituais e cerimónias (Handy & Aitken, 1986:93). Sendo a escola uma mini-sociedade, ela tornou-se objecto de estudo no âmbito da sua cultura organizacional e da sua cultura profissional, contribuindo, para isso, várias disciplinas ou ramos do conhecimento, nomeadamente: a Sociologia, a Psicologia Social e das Organizações, a Sociologia das Profissões, as Ciências da Educação, entre outros. Neste sentido, também a diversificada investigação no domínio das Ciências da Educação tem identificado e distinguido as diferentes culturas profissionais dos professores. As bases da(s) cultura(s) docentes surgem no âmbito das condições específicas do seu trabalho, sendo importantes as características organizacionais das escolas, a natureza interactiva e comunicativa da actividade docente e a própria constituição do grupo ocupacional (Sarmiento, 1994:7). Existe uma relação muito estreita entre cultura e estrutura organizacional escolar. Assim, quanto maior for a organização, maior é a probabilidade de se desenvolverem várias

culturas e subculturas e a possibilidade de existirem conflitos entre elas (Bush & Middlewood, 2005:69). A estrutura organizacional é muito semelhante nas várias escolas públicas, em geral, e nas do presente estudo, em particular, mesmo no que se refere ao ensino particular, onde se verificam, todavia, algumas diferenças na estrutura organizativa. Contudo, na parte da “gramática escolar”, essas diferenças não são tão significativas.

Assim, no decurso do estudo – tendo em conta a informação recolhida em diversas fontes, em particular nas *entrevistas aos directores* e nos *questionários aos professores* que leccionam nas quatro escolas para o efeito seleccionadas – outras questões, como a importância que o processo de gestão da escola, a estrutura organizacional e a sua autonomia têm sobre a(s) cultura(s) profissionais docentes, serão também por nós tidas em conta.

Quanto à *organização* do estudo aqui apresentado, este estrutura-se em duas partes fundamentais – Parte I, *Fundamentação Teórica/Revisão de Literatura*, e Parte II, *Estudo das Culturas Docentes em Escolas Públicas e Privadas* – antecedidas da presente *Introdução* e a que se seguem as *Conclusões*, as *Reflexões Finais*, a *Bibliografia* e os *Anexos*.

A *Parte I* é composta por quatro capítulos.

O *primeiro capítulo* integra vários pontos: uma breve clarificação do conceito de organização escolar e do conceito de cultura; as imagens e culturas organizacionais (organizações em geral); as culturas de escola e a sua pluralidade – alguns modelos tipológicos de cultura organizacional e de escola segundo autores referência. Contudo, certas abordagens teóricas são breves por não constituírem temas centrais da investigação, já que, neste primeiro capítulo, os temas abordados servem de introdução, esclarecimento e clarificação a alguns assuntos que vão estar em discussão e análise nos capítulos seguintes, estes sim, fundamentais para a compreensão do presente estudo.

O *segundo capítulo* privilegia a abordagem cultural, fundamentalmente no domínio das culturas profissionais docentes, onde constatamos que, a par de uma certa heterogeneidade ao nível dos actores escolares, das suas crenças, normas, valores e ideologias (que normalmente conduzem a uma escola dividida, com várias subculturas, em que se verifica uma maior diversidade, do que uma unidade), podemos também encontrar

uma cultura dominante de individualismo⁴, numa estrutura organizacional de ensino secundário que, regra geral, é dominada pela cultura balcanizada. Na perspectiva de Hargreaves (1998), o isolamento/individualismo pode ser uma condição de trabalho ou uma estratégia adaptativa, devendo-se, por isso, analisar o individualismo com espírito de compreensão e não de perseguição. Neste capítulo damos ainda particular atenção aos modelos tipológicos de culturas docentes, a saber: Individualismo, Balcanização, Colaboração, Colegialidade, Mosaico Fluido e Cooperação.

O *terceiro capítulo* é composto por vários pontos em que se debatem algumas questões da condição pós-moderna, da era da globalização, das políticas educativas neo-liberais e das novas reformas educativas, no pressuposto de que algumas problemáticas da sociedade actual e seus aspectos políticos, económicos, sociais, éticos e outros que têm reflexo na educação e nas culturas docentes. Analisam-se ainda os modelos da escola como instituição pública e como instituição privada, as formas de (des)regulação da escola pública, a dicotomia entre o serviço público de educação e o privado, os signos de identidade de ambas as escolas, argumentos a favor do ensino público e privado e a cultura de colaboração nos dois tipos de ensino.

O *capítulo quarto* põe em destaque o temas como o da gestão e liderança escolar e alguns dos seus modelos no ensino público e privado, a gestão profissionalizada nas escolas públicas, o paradigma da escola eficaz, a liderança como competência directiva e a relação cultura - liderança.

A *Parte II* – “Estudo das Culturas Docentes em duas Escolas Públicas e duas Escolas Privadas” – é composta por dois capítulos: o *quinto*, “Orientações Metodológicas” e o *sexto*, “Análise e Interpretação dos Resultados”.

No *capítulo quinto* apresenta-se o problema do estudo, os objectivos da investigação, as hipóteses do estudo, os métodos e técnicas de análise, as limitações do estudo, o desenho da investigação (estudo de caso múltiplo), os instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista), a caracterização das quatro escolas seleccionadas e a caracterização da amostra dos professores e directores inquiridos.

⁴ Correia e Matos, em “Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores” (2001: 22), ao analisarem as tensões entre as solidões e as solidariedades que regulam as vivências dos professores, falam-nos de *um individualismo profissional sofrido, defensivo, necessário a preservar equilíbrios pessoais, face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional*.

O *capítulo sexto* reporta-se à análise e interpretação dos resultados. Neste sentido, após a definição das variáveis em estudo e com base no programa estatístico *SPSS v.15*, procedeu-se à análise exploratória dos dados através da estatística descritiva básica (e à representação gráfica dos resultados) e de testes de correlação e a uma análise estatística de verificação de pressupostos, baseada em testes estatísticos não-paramétricos de comparação de populações a partir de duas amostras independentes e testes paramétricos de comparação múltipla. Finalmente, fez-se a interpretação dos resultados e apuraram-se as conclusões inerentes ao estudo empírico através da problematização dos mesmos face ao que era esperado.

A terminar, apresentamos as *Conclusões* e algumas das *Reflexões Finais* que esta investigação proporcionou. Segue-se, naturalmente, a *Bibliografia* utilizada e os *Anexos* (onde estão incluídos o Questionário, o Guião da Entrevista e algumas Tabelas com dados do ficheiro *SPSS v.15* e outros considerados relevantes).

Pensamos, com o presente estudo, estar a reflectir sobre assuntos relevantes da cultura profissional docente e da gestão da organização escolar, tendo por referência instituições públicas e privadas do ensino secundário. Assim, pretendemos poder contribuir para o estudo sobre a melhoria da qualidade do ensino em Portugal, tanto mais que é concebível que diferentes culturas escolares estejam associadas a diferentes tipos e resultados de escolarização, sobretudo quando comparadas as escolas públicas e as privadas.

PARTE I

Fundamentação Teórica / Revisão da Literatura

CAPÍTULO I

IMAGENS E CULTURAS ORGANIZACIONAIS

A *metáfora cultural*, que em primeira instância surgiu aplicada às organizações e empresas em geral, acabou por ser transferida para o universo da escola como organização. Sendo os professores, juntamente com os alunos, os principais membros da organização escolar, por eles passam, neles se geram e por eles são partilhados determinados padrões culturais. A aplicação do conceito de cultura a este tipo de organizações permite que se fale da cultura, encarando-a não como um conjunto homogéneo de atitudes e valores, mas como uma configuração de subculturas com identidade própria.

O conceito de cultura organizacional teve um grande desenvolvimento nos últimos vinte anos e isso ficou a dever-se a uma visão mais integrada e mais personalizada do mundo das organizações. Estas, e no caso particular, a escola, não são sistemas fechados e isolados do contexto em que se inserem. A cultura como metáfora equaciona-se nesse diálogo com o exterior, do qual resultam tensões, influências e equilíbrios, através de redes diversificadas de interacção social, verificando-se modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações, podendo assim surgir múltiplas culturas no seio de uma organização.

1. Metáforas Organizacionais

Ultimamente as organizações têm sido estudadas através de imagens ou metáforas, tais como: as organizações como máquinas; as organizações como organismos (tendo sido estas das primeiras analogias a aparecer); as organizações como sistemas políticos, as organizações como cérebros e as organizações como culturas (sendo este último conceito o que mais interessa ao nosso estudo). A cultura constitui uma nova metáfora para pensar as organizações (Morgan, 1986: 614). A metáfora é normalmente definida “como uma explicação – tópico, em termos de outra – veículo, em que os dois termos se distinguem, embora partilhando algumas características comuns. O que torna uma metáfora potente é o facto de duas coisas poderem ser similares e de o significado de uma realidade poder ser transposto para outra”, pretendendo-se obter uma imagem condensada do que é essencial numa organização, através de imagens que podem ser consideradas “metáforas generativas”. Uma metáfora será considerada como mais ou menos generativa, potente ou produtiva, de acordo com a sua maior ou menor capacidade de gerar sentido, perante situações complexas e ambíguas. Diferentes metáforas proporcionam distintas modalidades de apreensão e explicação da realidade (Gomes, 2000:137-8).

No contexto organizacional começámos por identificar as principais metáforas organizacionais (de forma breve, visto este assunto não ser central neste estudo), em que cada uma delas está na origem de uma dada concepção de organização, ao realçar certos aspectos dessa realidade e fornecendo uma explicação específica da mesma.

O que é uma organização? É difícil arranjar uma explicação simples de organização. Todos passamos as nossas vidas em organizações- escolas, clubes, grupos comunitários, empresas comerciais, hospitais, em suma, organizações governamentais, políticas e religiosas entre outras. A ideia de organização deriva do facto de o indivíduo não ser capaz sozinho de satisfazer todas as suas necessidades e aspirações (Schein, 1968:25-6). A primeira ideia básica inerente ao conceito de organização, é pois a obtenção de esforços, ao serviço da ajuda mútua; a segunda ideia básica é a obtenção de alguns fins ou objectivos comuns, através da coordenação de actividades; a terceira ideia básica é a divisão do trabalho derivada de diferenciações progressivas (Schein, 1968:28).

Assim, importa primeiramente definir organização:

É a coordenação racional das actividades de um certo número de indivíduos, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade (Schein, 1968:29).

- “Toda a organização tem um padrão de autoridade formal e um conjunto de regras e procedimentos oficializados que ajudam a atingir os objectivos desejados. Contudo, coexistindo com este aspecto formal existem redes de relações informais e normas não oficiais (não regulamentadas, que representam a prática e as aspirações das pessoas que formam a organização) que resultam da interacção dos indivíduos e dos grupos dentro da estrutura formal” (Harling, 1989:21, cit. em O’Neill, 1994:101);

- “Organizações são colectividades de pessoas, que definem políticas, geram estruturas, utilizam fontes/recursos e desenvolvem actividades de modo a poderem atingir as finalidades desejadas de acordo com, os seus próprios valores individuais, os valores colectivos e as necessidades” (Beare et al. 1989:172-3, cit. em O’Neill, 1994:101).

Existem três dimensões que determinam o carácter individual das organizações educativas: actividades, estrutura e cultura. A complexidade das organizações educacionais exige uma gestão apropriada de estruturas e processos para promover um desenvolvimento eficiente do currículo global. Morgan (1986:614) baseando-se na perspectiva cultural refere que essas estruturas e processos constituem artefactos culturais que servem para manter e apoiar a cultura organizacional. A relação entre estrutura, cultura e actividade é uma relação de interdependência, pois as mudanças ocorridas numa qualquer das três dimensões afecta o equilíbrio entre elas. Uma gestão adequada exige que se estabeleça e mantenha um balanço equilibrado entre duas componentes, a estrutural e a cultural, da organização educativa.

Perspectiva Mecanicista (Teoria Clássica)

Uma das primeiras imagens das organizações consistiu em usar a analogia da máquina. Portanto, a teoria organizacional considerou o paralelismo existente entre mecanização e organização. A máquina é a metáfora subjacente à teoria clássica das

organizações. O determinismo tecnológico encontra aqui o seu fundamento, e a intervenção tecnocrática a sua legitimação. Weber (1909, cit. em Bilhim, 1996: 37) referiu que a burocracia é como uma máquina moderna: “as burocracias tornam rotineiros os processos administrativos, como a máquina torna rotineira a produção”.

Outras contribuições igualmente importantes advêm de Taylor (1947), Fayol (1949), Gulick & Urwick (1937) que estudaram modelos de organização e apoiaram a concepção burocrática das organizações. No entanto, enquanto a abordagem de Taylor (1947) se reduz a uma visão micro (trabalho dos participantes), a de Fayol (1949) e de Weber (1909) constituem uma visão macro (princípios gerais de administração). Por outro lado, estas perspectivas chegaram até aos nossos dias e foram interpretadas por Drucker (1954), na “gestão por objectivos”, por Peters & Waterman (1982), nos “princípios de excelência”, por Ouchi (1981), na “teoria Z da cultura clânica” referente ao modelo de gestão japonês, e por Kanter (1984) nos “três papéis-chave das organizações”, modelo este que pressupõe a eficaz utilização de recursos humanos (Bilhim, 1996:37-45). Todas estas orientações convergem no sentido de um formato organizacional mecânico, que prossegue objectivos de racionalidade, eficiência e clareza, que estabelece metas precisas e que especifica de forma pormenorizada as funções que cada unidade deve desempenhar, planear e controlar.

Esta metáfora da realidade organizacional, sustentada pela imagem do maquinismo industrial, fundadora e legitimadora de um modelo explicativo de comportamento organizacional, era adequada a um tempo com uma visão economicista e produtiva do “trabalho taylorizado” (Gomes, 2000:140). Embora, sejam muitos os exemplos de burocracias nos tempos actuais, desde bancos, cadeias de montagem, companhias de seguros, escolas, entre outras organizações, este modelo tende a tornar-se cada vez mais inadequado face às transformações técnicas, económicas, sociais e políticas da sociedade, que requerem formatos organizacionais flexíveis e adaptáveis.

Perspectiva Orgânica

Outra perspectiva sobre a organização refere-se à imagem desta como um organismo (ser vivo) – sistema aberto, com um conjunto de partes interrelacionadas e interdependentes, de modo a formarem um todo unificado numa determinada envolvente (Morgan, 1986: 614). Se a imagem mecânica da organização é concebida como um sistema

fechado sobre si próprio, a imagem orgânica toma em consideração os diferentes processos de adaptação das organizações ao meio envolvente, ou seja o sistema aberto na perspectiva sistémica de Bertalanffy (1982) – “Teoria Geral dos Sistemas”. Portanto, as organizações são consideradas como sistemas abertos e como seres vivos. Tal como eles, as organizações nascem, crescem, eventualmente morrem, e novas organizações se formam todos os dias, ao mesmo tempo que outras vão desaparecendo. Expressões vulgares nesta perspectiva são as seguintes: “adaptabilidade para a sobrevivência; viabilidade dos sistemas; os órgãos que compõem a organização não são permutáveis”. Estas expressões também são utilizadas quando nos referimos aos organismos vivos. Esta perspectiva define a organização em termos de interligação de subsistemas, como entidades complexas, com os seus ciclos de vida e cujo objectivo fundamental é a sobrevivência (Bilhim, 1996:48-50). É no contexto da metáfora biológica que faz sentido olhar as organizações, através de degraus ou etapas de um ciclo de vida com estádios e crises básicas: “as organizações são como imagens em movimento, evoluem e mudam consoante os estádios em que se encontram”. Muitos dos estudos desenvolvidos neste âmbito não fazem referência directa ao fenómeno dos interesses, do poder e do conflito como elementos importantes, estes são considerados na perspectiva política que resumimos a seguir.

Perspectiva Política

O estudo das organizações como sistemas políticos foi inicialmente realizado por diversos autores anglo-saxónicos, europeus e americanos. As organizações são fenómenos sociais e políticos enquanto responsáveis pela ordem e pela autoridade e estão destinadas a dirigir pessoas que possuem interesses, por vezes opostos e conflitantes. Bilhim (1996:60) refere-se aos conceitos de *actor social*, *zonas de incerteza* e *sistema de acções concreto*, baseando-se em autores europeus (Crozier, 1963). A análise organizacional transformou-se numa análise estratégica. Assim, constituem zonas de incerteza todo e qualquer problema técnico estrutural ou social, com relevância para a organização e para o qual não existe solução pré-programada. A estratégia joga-se no interior das organizações onde se verificam jogos de influência e de poder. Este modelo é também designado por “modelo de contingências estratégicas”, que permite reconhecer os objectivos, as estruturas e o próprio

estilo de gestão na organização. O paradigma político passou a ter em conta factores da envolvente organizacional e passou a chamar-se o “modelo de dependência dos recursos” em que as acções organizacionais resultam de processos políticos no interior das organizações (Bilhim, 1996:61).

A dimensão política é hoje considerada fundamental na vida da organização. Ora, quando se utilizam termos como autocracia, burocracia, tecnocracia, co-gestão e democracia, para descrever as organizações, está a estabelecer-se um paralelo entre a organização e o sistema político. Trata-se de uma visão pluralista, porque reconhece na organização a natureza plural dos interesses, conflitos e fontes de poder, enquanto as duas perspectivas anteriores se baseiam em concepções unitárias ou orgânicas, em que não se têm em conta aspectos como o poder e conflito de interesses. Nesta perspectiva, as organizações são fenómenos sociais intrinsecamente políticos, em que a dimensão política não tem que ser necessariamente disfuncional, e pode ser uma boa ajuda para a análise interior destas organizações.

Perspectiva Cibernética ou Organização como Cérebro

Bilhim, (1996:68) caracteriza a metáfora cibernética que estudou as organizações tendo em conta os processos da tomada de decisão. Nesta perspectiva, as organizações são pensadas como se fossem cérebros humanos. O cérebro é um sistema de processamento de informação e é também um sistema holográfico. Este sistema mostra como o “todo” está codificado nas suas “partes”, por forma, a que cada uma das partes possa vir a representar o todo. A evolução das organizações para sistemas de informação, através dos computadores e da sofisticada tecnologia, permite descentralizar a natureza e o controlo do trabalho. Simon nos anos 40 e 50 foi um dos principais pensadores desta metáfora e considerou que a gestão é equivalente a decisão, daí, sendo as organizações sistemas de informação, elas devem ser desenhadas, de forma a poderem aprender a auto-organizarem-se, tal como o cérebro humano. Este modelo fornece sugestões no sentido de incrementar a racionalidade organizacional, contribuindo para uma maior eficácia no funcionamento da organização. Com o passar do tempo, as organizações tendem a ser confundidas com o seu sistema de informação – as redes de computadores permitem a criação de empresas virtuais, sem

possuírem uma base física numa determinada localização, sendo por isso bastante diferentes das organizações tradicionais (Bilhim, 1996:73).

A metáfora da organização como cultura surge numa extensa literatura específica que aborda a relação entre organização e cultura numa tentativa de explicar como as organizações podem ser entendidas como um fenómeno cultural. (Morgan, 1997:397).

2. A Escola como Organização e a Perspectiva Cultural

A transposição para a organização escolar de determinados princípios inerentes às organizações empresariais, leva-nos a uma concepção de escola como empresa educativa, sujeita a pontos de vista em função das intenções, dos objectivos e dos pressupostos teóricos com que é empregue (Costa, 1996:31-8). A visão produtiva da escola acentua a importância da eficácia no funcionamento organizacional⁵.

Costa (1996:33) refere que existe um conjunto de referências sobre os modos de organização e funcionamento das escolas que têm suscitado interesse de diversos autores que utilizam como temática dominante a referência ao *modelo (neo)taylorista de organização* enquanto modo relevante da acção educativa nas escolas. Martin & Moreno (1989, cit. em Costa 1996:33) apresentaram onze características gerais que presidem à organização de uma escola tipo taylorista, a saber: 1.uniformidade curricular (conteúdos programáticos obrigatórios para todos os alunos); 2.metodologias dirigidas para o ensino colectivo (métodos de ensino uniformizado); 3.agrupamentos rígidos de alunos (*turmas de iguais*); 4. posicionamento insular dos professores (o aluno é encarado como uma matéria prima); 5. escassez de recursos materiais; 6.uniformidade na organização dos espaços educativos, 7.uniformidade nos horários; 8. avaliação descontínua; 9. disciplina formal; 10. direcção unipessoal e 11.relações com a comunidade, insuficientes.

Lima (2003a:24) refere que a introdução das perspectivas tayloristas no contexto educativo português surge entre os anos cinquenta e sessenta, chamando a atenção para uma organização taylorista do ensino - concepção de educação como *pedotecnia científica* que pressupõe uma organização científica e racional da escola com base nos processos

⁵ O tema da eficácia das organizações escolares constitui um aspecto a realçar nesta investigação, uma vez que as escolas seleccionadas para o estudo presente, como veremos à frente, são consideradas “escolas eficazes”.

desenvolvidos pelo mundo empresarial, através das propostas presentes nos trabalhos de Taylor (1990). É o modelo burocrático de análise predominante nos estudos sobre a escola.

A imagem da escola como empresa e os diferentes modos de a conceber surgem geralmente associados à organização burocrática da organização escolar. O quadro conceptual do modelo burocrático terá sido um dos mais utilizados e igualmente um dos mais criticados na caracterização, quer dos sistemas educativos, quer das escolas (Costa, 1996: 39). Entre os indicadores mais significativos da imagem burocrática da escola apontam-se os seguintes (muitos deles presentes nas escolas actuais, mesmo naquelas são consideradas eficazes): - centralização das decisões nos órgãos directivos; - regulamentação de todas as actividades a partir de uma rigorosa compartimentação e divisão do trabalho; - planificação minuciosa da organização e previsibilidade do funcionamento; - modelo piramidal na formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional das escolas; - organização rotineira, burocrática e estandardizada com excessivo recurso aos documentos escritos; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; - pedagogia uniforme, (a mesma organização pedagógica os mesmos conteúdos programáticos, etc., ou seja pouco espaço para a inovação) e – uma concepção burocrática da função docente (Costa, 1996:39). Em síntese e na linha do que referimos anteriormente, Formosinho (2005:41-2) aponta as seguintes características da burocracia ligadas à escola portuguesa: legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia. Muitas destas características, que têm relação directa com a organização científica e racional da escola, subjacentes ao taylorismo e que se situam no quadro de uma administração burocrática centralizada, ainda hoje se poderão encontrar, de um modo geral, nas escolas, e, em particular, nas escolas públicas.

Nas últimas décadas têm surgido outros modelos ligados à organização escolar tais como: “a escola como democracia”, “a escola como arena política” “a escola como anarquia organizada”, “a escola como sistema debilmente articulado”, “a escola como sistema caótico” e “a escola como cultura” (Costa, 1996). Destes, iremos focar, ainda que de forma breve, o último respeitante à “cultura organizacional escolar”, tendo em conta o tema central do nosso trabalho, as *culturas profissionais docentes*.

2.1. Perspectiva Cultural nas Organizações Escolares

A expressão *cultura escolar* tem sido utilizada por diversos autores sobretudo a partir da década de 90 existindo diferenças em termos de enfoque e de objectivos nos estudos divulgados, todavia estas diferenças não iludem as similitudes nos pressupostos básicos que a expressão confere. Daí que seja possível equacionar uma definição e fazer uma caracterização conjunta que englobe os aspectos essenciais da cultura escolar tendo em conta vários autores. A cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditadas e repartidas pelos seus actores no seio das instituições educativas (Frago, 2007: 87). Os aspectos mais visíveis que conformam a cultura seriam os seguintes: - os actores escolares, cabendo aos professores pela sua posição especial, o papel mais relevante; - os discursos, as linguagens, os conceitos e os modos de comunicação utilizados no mundo escolar; - os aspectos organizativos e institucionais, no sentido de gramática escolar de Tyack & Cuban (1995), ou seja, todo um conjunto de cenários e práticas ritualizadas que se revestem de um carácter cerimonial e, por fim, o contexto físico/material da escola (Frago, 2007:88-9).

Assim, podemos falar de cultura e de subcultura no plural, ou seja todas as escolas têm uma cultura distinta, desenvolvem os seus próprios objectivos e enfatizam diferentes aspectos relacionados com o que é “ser escola”. Em suma, a cultura escolar desempenha um papel importante na forma como determina a orientação dos objectivos dos alunos e influencia as abordagens à instrução dos professores, bem patentes nas práticas lectivas que adoptam em sala de aula. Para além das culturas de escola, podemos ainda falar de culturas profissionais docentes e de culturas dos alunos, das famílias, da administração, entre outras, daí que seja importante definir cultura.

2.1.1. O Conceito de Cultura

A metáfora cultural das organizações é uma nova metáfora que não anula nem invalida as anteriores, sendo antes inovadora. A cultura ao remeter-nos para a vertente

“soft”, para o “intangível” ou “informal”, para o “imaterial”, não nega, nem se opõe à vertente “hard” ou seja “material” (Gomes, 2000:142).

A cultura seja qual for o seu contexto de produção é um processo social e organizacionalmente construído. A análise sociológica tende cada vez mais a aprofundar o estudo dos fenómenos culturais que ocorrem ao nível micro, seja nas organizações, seja nos grupos ocupacionais em comunidades específicas. A aplicação do conceito de cultura a territórios cada vez mais reduzidos permite que se fale em culturas ou subculturas. Assim, usam-se expressões como cultura organizacional, cultura ocupacional-profissional, sendo que a cultura organizacional em contextos escolares só se difundiu a partir da década de oitenta e atingiu o seu auge na década de noventa, embora o interesse pelas questões culturais na organização escolar tenha surgido mais cedo no contexto americano. Um sinal de interesse pelas dimensões culturais da escola pública, perspectivadas de uma forma holística e integrada, surge com a obra de Waller, (1932), “The Sociology of Teaching”, em que autor, num enfoque interaccionista, parte de uma concepção de escola como “unidade social” portadora de uma cultura colectiva peculiar.

Falar da cultura de uma organização implica reconhecer o papel que os seus membros desempenham na definição daquilo que é a sua própria essência. A perspectiva cultural perfilha duas abordagens teóricas: uma que encara a organização como cultura (*a organização é uma cultura*) e outra que vê a cultura como um subsistema interno da organização (*a organização tem uma cultura*).

A organização *é uma cultura* por se constituir como um sistema de conhecimentos que os seus membros utilizam para interpretar a realidade organizacional – a organização vai sendo construída socialmente, pela acção e interacção dos seus membros. Neste caso, salienta-se a natureza simbólica (comunicativa) da vida organizacional. A organização é concebida como um sistema de conhecimentos a que recorrem os actores organizacionais para interpretar a realidade em que vivem e que fazem viver. Trata-se de um sistema que lhes permite comunicar e fazer comunicar a experiência pessoal e o saber colectivo constituído (Morin, 1984; cit. em Gomes, 2000:149). Ver a organização como cultura é vê-la nos seus aspectos vivenciais e simbólicos, em que a organização *tem uma cultura*. Esta, sendo um subsistema interno da organização deve ser gerido de modo a aumentar a eficácia da mesma. A organização é vista como um conjunto de variáveis nas quais se inclui a cultura, salientando-se a sua natureza concreta.

A metáfora cultural popularizou-se na literatura das organizações a partir do interesse que despertou o fenómeno da gestão japonesa e também do sucesso da obra “In Search of Excellence”, de Peters & Waterman (1982), porque nela os autores atribuem a factores culturais o sucesso de algumas empresas japonesas e norte-americanas. Também, o contributo dado por Pettigrew (1979, cit. em Bilhim 1996:178) foi importante por falar de cultura organizacional e transportar para a literatura científica da organização e gestão os conceitos culturais em uso na antropologia. Os estudos sobre a cultura passaram então a oferecer pistas importantes para o melhor conhecimento da organização e para o estudo da mudança organizacional. Neste domínio, salientamos a definição de Schein (1985), a mais citada entre os autores que têm estudado a cultura organizacional. Para este autor o conceito de cultura implica vários aspectos, a saber: estabilidade, partilha de percepções, cognições e sentimentos pelos membros de uma sociedade, existência de irregularidades, cuja perpetuação e preservação se desencadeiam, através do dinamismo sócio-cultural, entendido como um processo contínuo de socialização de novos membros de um grupo ou sociedade. A cultura pressupõe a penetração de todos os aspectos da vida de um grupo, portanto o social e o cultural estão omnipresentes no quotidiano desse grupo.

Assim, segundo Schein (1985, cit. em Sarmiento, 1994:93):

“A cultura é um padrão de assunções básicas partilhadas, idealizadas descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo, que ele apreendeu para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna – as quais se revelaram suficientemente eficazes para poderem ser consideradas válidas e além disso comunicadas aos novos membros como a via correcta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas” (Schein, 1985:9).

Padrão de Assunções Básicas

A cultura organizacional pressupõe diferentes níveis de análise: um primeiro nível refere-se aos aspectos visíveis e tangíveis como são a arquitectura dos edifícios da organização, a tecnologia usada, a maneira de vestir, falar e de se comportar dos membros da organização (aspecto visível); o segundo nível relaciona-se com os valores, que não são imediatamente visíveis e que para serem percebidos requerem uma maior consciência dos actores organizacionais; um terceiro nível é o das *assunções ou pressupostos básicos*, é

invisível e indiscutível (Bilhim, 1996:165). Os valores são difíceis de pesquisar, têm que ser inferidos através de entrevistas, questionários aos membros da organização, aos seus fundadores, e outros, ou por análise de conteúdo dos documentos relevantes da organização. Os valores, não sendo visíveis, explicam e racionalizam o comportamento dos membros da organização. As assunções básicas são respostas aprendidas que deram origem a valores manifestos. Portanto, podem-se considerar como valores fundamentais inquestionáveis.

Um Dado Grupo

Schein (1985: 15) refere que a cultura é “um produto da aprendizagem da experiência do grupo. Para falar de cultura é necessário que haja um grupo ou organização e, que esses possuam uma história com o seu ciclo de vida grupal ou organizacional”. Um grupo é um conjunto de duas ou mais pessoas que têm estado juntas o tempo suficiente para partilharem determinados problemas, resolverem esses problemas, verem os resultados e os efeitos das soluções e admitirem novos membros (Schein, 1985, cit. em Bilhim 1996:165).

Idealizadas, Descobertas ou Desenvolvidas

A cultura resulta das aprendizagens de um grupo, organização ou sociedade. Quando surge um problema e um conjunto de pessoas têm que encontrar uma solução em conjunto, está-se perante uma situação típica de cultura. Trata-se de soluções aprendidas que por vezes têm que ser novamente desenvolvidas. Neste sentido, a liderança é importante para assegurar a invenção de novas e melhores soluções e ajudar o grupo a lidar com o abandono de respostas antigas e estáveis, em direcção à mudança (Schein, 1985, cit. em Bilhim 1996:165).

Problemas de Adaptação Externa e Integração Interna

Os problemas de adaptação externa são os que determinam fundamentalmente a sobrevivência do grupo dentro do meio ambiente – uma parte do meio ambiente é dominada pelo grupo. Por outro lado, é importante para a sobrevivência da organização que

o grupo funcione como grupo e resolva os problemas internos. A natureza das soluções encontradas reflectirá as tendências dos fundadores e líderes, bem como, as experiências dos membros principais do grupo. Assim, se forma a cultura na organização (Schein, 1985, cit. em Bilhim 1996:167).

Assunções Válidas

A cultura vai sendo construída – há sempre alguma aprendizagem em curso, não só no que diz respeito à relação com o meio ambiente, mas também no que se relaciona com os problemas de adaptação interna. Este processo evolutivo não altera o que foi aprendido (que se baseia em sucessos repetidos) e que, porventura, se tornará estável na vida da organização (Schein, 1985, cit. em Bilhim 1996:165).

Comunicadas aos Novos Membros

A cultura deve ser percebida como válida e coerente para desempenhar a sua função. Se ela não for assim apreendida pelos novos membros do grupo então deve ser-lhes ensinada. Caso os novos membros sejam inseridos em níveis altos da organização, podem introduzir mudanças na cultura organizacional (Schein, 1985, cit. em Bilhim 1996:165).

Depois da definição de cultura nas suas diversas valências, é altura de apresentarmos, de forma muito breve, a definição de cultura organizacional de acordo com várias perspectivas teóricas.

2.1.2. A Cultura Organizacional – perspectivas teóricas

Schein (1985) perfilha a perspectiva integradora, segundo a qual a cultura é caracterizada pela consistência, clareza e coerência de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização. No entanto, nem todos os autores defendem esta perspectiva. Por isso, passamos a apresentar algumas definições de cultura

organizacional, de acordo com as diferentes posições teóricas, sendo muitas as propostas de formulação conceptual para o termo cultura.

Ao fazer a revisão da literatura da especialidade (Neves, 2000:102-3) deu conta de muitas propostas de formulação conceptual para o termo cultura, *no domínio antropológico*, as quais podem ser estruturadas em dois grandes tipos de definição, a saber: o primeiro, referente a definições mais restritivas do conceito de cultura, pode caracterizar-se pela descrição da organização simbólica de um grupo, através da qual o grupo se define, se estrutura, se relaciona e se perpétua. O segundo tipo, agrega também bastantes definições em sentido mais lato, em que o termo cultura é utilizado para descrever os costumes, as crenças, as ideias, a linguagem, os utensílios e todo o conjunto de conhecimentos e de informação, transmissíveis, que regulam o relacionamento e o comportamento de um grupo social e o seu meio ambiente, definições no campo organizacional, o que ilustra bem a diversidade de posições por parte dos investigadores nesta matéria e o carácter polissémico da expressão cultura organizacional. Contudo, apesar da falta de acordo entre os investigadores sobre o conteúdo subjacente ao conceito de cultura organizacional, uma análise cuidada das diferentes propostas, faz emergir com um certo carácter de regularidade, um conjunto de ideias associadas ao conceito, as quais podem ser utilizadas como uma referência, na tentativa de clarificação conceptual da *ideia de cultura organizacional* (Neves, 2000:103).

Assim, as ideias mais frequentemente referidas são: (1) uma estrutura de referência comum e partilhada por uma quantidade significativa de pessoas; (2) socialmente desenvolvida, aprendida e transmitida em termos comportamentais, cognitivos e emocionais; (3) composta de várias camadas, umas mais periféricas e visíveis e outras mais profundas e invisíveis; (4) em que o núcleo base é constituído pelos pressupostos fundamentais a que outros chamam também valores; (5) que fornece às pessoas regras e normas orientadoras em termos de perceber, pensar e sentir os problemas do funcionamento organizacional, quer do ponto de vista da integração interna, quer da adaptação externa; (6) que contribui para a definição de identidade organizacional; (7) com características simbólicas, reveladas pelo significado expresso nas suas manifestações mais observáveis como artefactos e padrões de comportamento organizacional; (8) alterável, embora não de modo fácil; (9) produto da história social da organização; (10) avaliável por metodologias

qualitativas e quantitativas; (11) com influência directa e indirecta no desempenho organizacional, e finalmente, (12) uma estrutura composta por diversas camadas, cujo conteúdo varia em extensão e acessibilidade.

Vários autores referência na cultura organizacional utilizam uma forma figurada para falar da cultura como um fenómeno de camadas, em que diferentes níveis de significado se interligam, desde os mais periféricos e observáveis, aos mais profundos e imperceptíveis. Trata-se de uma forma de conceptualismo da cultura organizacional, como uma estrutura composta de camadas sobrepostas, à semelhança de uma cebola (Hofstede, 1997:23-4) com anéis concêntricos e sobrepostos, representando cada um deles um elemento ou manifestação de cultura. Esta proposta de modelo subentende uma concepção do conceito (amalgamado) de cultura, multi-dimensional e uma visão construtivista da realidade. As diferentes camadas da cultura variam ao longo de um contínuo, em que as camadas mais periféricas são constituídas pelas características da objectividade, da fácil acessibilidade e do pólo consciente (atributos organizacionais e individuais – *normas e atitudes*), enquanto as camadas mais profundas pertencem as características da subjectividade, do acesso difícil e do pólo inconsciente (*valores*) (Neves, 2000:104).

No que concerne à abordagem da metáfora cultural, Smirchich (1985, cit. em Gomes, 2000:155-7) considera existirem relativamente à realidade das organizações, dois pressupostos básicos em confronto: a realidade como processo concreto e a realidade como processo simbólico. A cultura é uma metáfora emergente no contexto organizacional e nele veio imprimir uma inflexão significativa.

A discussão relativa a estas duas orientações remete para várias perspectivas na investigação da cultura organizacional que, de acordo com a tipologia de Martin (1992, cit. em Bolívar, 2000:136), perspectivas: integradora, diferenciadora e a fragmentadora, as quais implicam um ponto de vista diferente sobre a cultura organizacional.

Perspectiva Integradora

A perspectiva integradora dá ênfase ao consenso, consistência, unidade, valores partilhados nos diferentes níveis na análise da cultura, considerando-a como variável dependente interna, valoriza o papel dos líderes na criação e mudança de uma cultura organizacional. Subjacente a esta visão, estão as organizações como produtoras de cultura

e são seus defensores Schein (1985), W. Ouchi (1986), Pettigrew (1990), Martin (1992), Peters & Waterman (1987) e Freitas (1991), entre outros.

Assim, como escreveu Pettigrew (1979, cit. em Torres, 1997:14):

“ [...] O sistema de significados pública e colectivamente aceite accionado por um grupo num determinado tempo. Este sistema de expressões, formas, categorias e imagens revela para as pessoas a sua própria situação”.

Particularmente, vemos a cultura organizacional como um poderoso mecanismo que visa confrontar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e viver a organização, introspectar uma imagem positiva da mesma onde todos são iguais, escamoteando as diferenças e anulando a reflexão (Freitas, 1991, cit. em Torres, 1997:8).

Perspectiva Diferenciadora

A perspectiva diferenciadora defende que a cultura organizacional não é mais do que uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular, onde o consenso surge no interior dos subgrupos. Nesta base, a consistência e o consenso de ideias e valores existem quando referenciadas à mesma subcultura. Ambiguidades e inconsistências aparecem só na intercepção de diferentes subculturas. Nesta perspectiva, situam-se os autores como Maanen & Barley (1985), Riley (1983), Young (1991), Schultz (1991), entre outros que privilegiam a diferenciação cultural dos grupos organizacionais. Schultz (1991), utiliza a designação de domínio simbólico para caracterizar os comportamentos, as actividades... partilhadas pelos membros pertencentes ao mesmo posto de trabalho. Este autor refere o seguinte:

“Os membros da organização atribuem significado e interpretações ao funcionamento da organização, criando diferentes oportunidades e constrangimentos para a interacção, em cada local de trabalho. Por este meio, são construídas diferentes estruturas interpretativas localizadas no tempo e no espaço. Estas estruturas (bem delimitadas) são designadas domínios simbólicos” (Shultz, 1991:491, cit. em Torres, 1997:43, nota 16).

Van Maanen & Barley (1985, cit. em Sarmento 1994: 100) definem a subcultura organizacional como:

“Um conjunto de membros de uma organização que interagem entre si regularmente, se auto-identificam como um grupo distinto dentro da organização, partilham um conjunto de problemas comumente definidos como os problemas de todos e rotineiramente agem com base numa série de representações próprias do grupo”.

Estes autores referem que as subculturas estão associadas à formação de “*nichos*” dentro da organização com diferenciação de papéis e de funções, admitindo, numa óptica intra-organizacional, a coexistência de várias subculturas que emergem do processo de construção de “*identidades profissionais*” mediatizadas pelo facto de os membros pertencerem a diferentes categorias profissionais (Torres, 1997:44)

A realidade organizacional não pode ignorar as especificidades decorrentes da origem social dos actores sociais, dos projectos particulares dos grupos homogéneos (diferenciação ideológica), da evolução tecnológica, dos movimentos contra-culturais, da diferenciação decorrente da hierarquização (“filtros de carreira”), no impedimento de uma *cultura homogénea*. Enquanto Schein (1985, 1990) enfatiza o papel da *liderança* no desencadear das subculturas organizacionais, Sainsaulieu (1988) refere o processo de construção das “*identidades profissionais*” mediatizada pela pertença dos membros a diferenciadas categorias profissionais. O modelo racional – burocrático e a existência de factores sociais e ideológicos, quando, em contexto organizacional poderá desencadear disfunções burocráticas (Torres, 1997:44). Ora, em contexto escolar, são sobretudo os “grupos disciplinares” ou “departamentos” que têm sido mais focalizados como “loci” de sub-culturas, particularmente no ensino secundário Siskin, (1991, cit. em Sarmento, 1994:100) – assunto a que voltaremos mais adiante.

As organizações podem ser vistas como locais em que existe pouco consenso e grande fragmentação, em que cada departamento, grupos ou líderes têm os seus próprios interesses, expectativas e modos de ver as acções futuras, verificando-se conflitos internos, como consequência de lutas pelo poder. A análise de algumas organizações, nomeadamente as escolares, puseram em evidência a existência de subgrupos fortemente isolados uns dos outros ou seja com poucos elementos em comum (Bolívar, 2000:137).

Perspectiva Fragmentadora

A perspectiva fragmentadora inspira-se nos modelos de ambiguidade, divergência, interpretações individuais e enfatiza as ambiguidades da vida organizacional contemporânea (as organizações são espaços ambíguos e confusos), cujas origens podem ser diversas. A este respeito Martin & Meyerson (1988:117, cit. em Torres 1997:46) referem que “consenso, dissensão, e confusão, coexistem tornando difícil estabelecer as fronteiras das culturas e subculturas”. Face a uma série de ambiguidades – ignorância sobre determinados aspectos, problemas complexos, crenças múltiplas, pontos de vista culturalmente diferentes, expectativas difusas e outras – os membros da organização podem não ter reacções similares que podem ser alvo de diversas interpretações (Torres, 1997: 46). Apesar de uma aparente homogeneidade, as tais ambiguidades vão contribuir para a fragmentação. Segundo Feldman (1991), a cultura não implica uniformidade de valores. D. Hargreaves (1980, cit. em Lima, 2000b:79) refere que podemos encontrar na cultura ocupacional dos professores, simultaneamente, elementos de estabilidade, de integração e de contradição. Também, Quinn & Mcgrath (1985) reflectiram sobre a contradição, a tensão, o paradoxo e a complexidade e procuraram enfatizar tanto a estabilidade como a mudança e, sobretudo, as tensões e o conflito nas organizações. Contudo, nos seus pressupostos, aproximam-se da *perspectiva fragmentadora* (Torres, 1997: 47).

No que se refere à escola, cada membro (alunos, professores, directores) têm a sua própria trajectória de vida, experiências, modos de ver ou seja, a sua própria cultura, num sistema em que as partes estão debilmente articuladas (Bolívar, 2000:138).

Torres (1997:49) considera que o estudo do universo cultural de uma organização se torna incompleto se for orientado por uma única perspectiva, defendendo uma orientação multi-paradigmática, ou seja a necessidade de adopção das três perspectivas – a *Integradora*, a *Diferenciadora* e a *Fragmentadora* – para analisar a cultura organizacional num processo de mudança cultural. Assim, um estudo *integrador* deve estar atento aos conflitos que subsistem no processo de mudança; um estudo *diferenciador* deve admitir a possibilidade de uma subcultura se transformar numa cultura dominante e um estudo *fragmentador* deve considerar formas claras, consistentes e consensuais para os processos de mudança. Portanto, a problemática da cultura organizacional deve ser compreendida na sua totalidade através das três perspectivas.

Parece, por isso, ser de ter em conta que a análise da cultura organizacional serve *quatro propósitos*:

1º- Ser um indicador da relação entre organização interna e a externa (o meio envolvente e seus valores);

2º- Permitir um conhecimento completo, através da observação, da maneira como as coisas se fazem, numa determinada organização;

3º- Facilitar a identificação e avaliação das áreas de actividade individual e organizacional em conflito com a cultura organizacional desejada;

4º- Sugerir áreas de actividade que possam estar abertas a influências, no sentido de promover os valores da cultura organizacional desejada (Beare et al.1989; Morgan, 1986, cit. em O'Neill, 1994:104).

O diagrama que se segue mostra a cadeia de factores que contribuem para o desenvolvimento e permanência da cultura organizacional e a maior ou menor ligação que existe entre a parte interna e a parte externa da organização, o que vai determinar se a organização é “aberta” ou “fechada”. É muito importante que a organização evidencie tangíveis manifestações de cultura (O'Neill, 1994:105).

Meio envolvente (<i>Environment</i>) ⇔ Valores ⇔ Normas ⇔ Comportamentos
--

Van Maanen & Barley (1985, cit. em Costa, 1996:122), admitem a possibilidade da emergência de uma “*cultura homogénea*” definida pela criação de procedimentos de comunicação generalizados a todos os membros da organização e adopção consensual de comportamentos apropriados, face a problemas comuns.

Admitindo que uma das principais funções da cultura organizacional é reduzir a incerteza dos elementos da organização, pode ser desejável a formação de uma *cultura comum*. Contudo, quer o conceito de *cultura organizacional escolar*, quer o conceito de *cultura ocupacional docente* podem supor (como já vimos) a não inclusão de homogeneidade e de consenso no interior duma organização (*escola*) e de um grupo ocupacional ou profissional (*professores*).

A escola, na actualidade, passa a ser um espaço perspectivado como organizacional, enquanto, anteriormente à década de 70, quando se falava de escola, falava-se de micro-

sistema institucional e não de escola como organização. A crescente visibilidade da escola como organização que tende a diferenciar-se da empresa, quer em aspectos estruturantes, quer sociológicos, quer organizacionais e o acréscimo de pertinência do seu estudo está também na origem do aparecimento de várias pesquisas sobre a cultura de escola.

2.1.3. Cultura Organizacional Escolar e Cultura de Escola

A metáfora cultural constitui uma lente para analisar a escola como organização, dar relevo à sua dimensão informal e, também, para compreender como os professores respondem à mudança. A cultura organizacional como conjunto de normas, crenças e valores é algo que permite criar um sentido de identidade, continuidade e permanência através do fluxo evolutivo das alterações e reformas institucionais (Sanches, 1998:61-2). Assim, a autora aponta os seguintes aspectos que tornam relevante o estudo da cultura organizacional escolar: 1º- é um conceito que permite descrever o modo como se desenrola a vida organizacional escolar; 2º- contribui, em parte, para compreender o significado dos comportamentos, actividades e acontecimentos organizacionais e 3º- tem um carácter normativo e prescritivo: regulariza comportamentos considerados, ou não aceitáveis e adequados em certas circunstâncias.

O conceito de “cultura escolar” recentemente utilizado na História da Educação padece de alguma ambiguidade resultante entre outros factores, da diversidade de abordagens teóricas utilizadas na sua definição e na identificação das práticas que a materializam. Barroso (2000:103) refere que é possível identificar três tipos de perspectivas, a saber: a funcionalista, a estruturalista e a interaccionista: - numa perspectiva *funcionalista*, a “cultura escolar” é a cultura que é veiculada através da escola. A escola é vista como simples transmissora de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz, nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico e religioso) determina como fundamento do processo educativo e da aculturação das crianças e jovens; - numa perspectiva *estruturalista*, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, através da modelização das suas formas e estruturas (plano de estudos, disciplinas, organização pedagógica, auxiliares de ensino, etc.); - numa perspectiva *interaccionista*, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da

escola. Neste caso, a escola é considerada não globalmente, mas particularmente. Cada organização escolar em particular tem actores que produzem uma cultura, nas relações com os outros, com o espaço e com os saberes.

Muito embora a noção de cultura escolar comporte algumas ambiguidades, o seu uso tem-se divulgado bastante, quer no domínio da História da Educação, quer ao nível das Ciências da Educação em geral, tal como a recusa dos modelos *funcionalista* e *estruturalista*, que origina uma mudança de paradigma. Esta mudança traduziu-se no desenvolvimento de “estudos da escola” (Barroso, 1996) e no surgimento de áreas disciplinares novas, tal como “a sociologia do estabelecimento de ensino” (Derouet & Dutercq, 1997) ou de pesquisas específicas sobre a eficácia das escolas, desenvolvimento profissional dos professores, inovação no interior da escola (Thurler, 2001), entre outras. Do mesmo modo, nas políticas e na acção pública da educação, a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia (relativa) e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se de um contexto de um “sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional” para “políticas educativas locais” (Barroso, 2000:108). Este autor refere, também, que o reconhecimento da autonomia relativa do sistema educativo e de cada escola em particular tem consequências evidentes sobre o conceito de cultura escolar (Barroso, 2000:105). Igualmente a *gramática da escola* (Tyack & Cuban, 1995) constitui um elemento estruturante de uma cultura própria da escola, construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos por ela produzidos e por ela conservados.

A estrutura organizacional escolar caracteriza-se por determinados aspectos: centralização do sistema educativo e consequente controlo político, administrativo e burocrático; precária autonomia organizacional (ou ausência dela), associada à inexistência de uma direcção localizada e à especificidade de objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados. As escolas como organizações compõem-se de um conjunto de padrões ou rotinas que orientam a acção dos seus membros dando-lhes segurança ou estabilidade, as quais configuram a sua “cultura organizativa” (Bolívar, 1993:68-72). Esta pode constituir um travão à mudança quando produz uma aprendizagem de circuito simples que costuma ser reactiva e própria de uma aprendizagem

adaptativa. No entanto, deveria ser proactiva, como é próprio da aprendizagem organizacional, ou seja aprendizagem de circuito duplo. Daí que pareça indispensável a promoção de uma cultura de parceria, colaboração e “cultura de interdependência” (Gilroy & Day, 1993; cit. em Amiguiño & Canário, 1994:71-3)⁶. O trabalho pedagógico e social implícito nesta cultura pressupõe o desenvolvimento de práticas que tenham como traço principal a cooperação e colaboração entre professores no contexto escolar, nos vários níveis de funcionamento da organização, desenvolvimento curricular e formação de professores.

A metáfora cultural, que primeiro se aplicou às organizações-empresas, depressa se estendeu ao universo da organização escolar. Esse conceito de cultura organizacional foi transferido para a área da educação na década de 70 com a contribuição de vários autores, entre os quais, Bush (1986); Handy (1986-90); Erickson (1987); Brunet (1988); Deal (1988); Beare (1989); Greenfield (1989); Lewis (1989); Lieberman (1990); Fullan (1992); Hargreaves e Hopkins (1993); e Hargreaves (1994); Smith (1995), entre outros (cit. em Nóvoa 1992; Costa, 1996). Precisamente, uma das utilizações deste conceito surge com Brunet (1988):

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou as ideias sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (Brunet, 1988, cit. em Nóvoa, 1992:29).

Aliás, como é referido por Nóvoa (1992:29), a escola, sendo uma instituição que trabalha com a cultura, nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural: -a escola transmissora de cultura (E. Durkheim, 1956); -a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu, 1972); -a acção cultural para a libertação (Paulo Freire, 1970); -a pedagogia crítica ou a cultura predadora (Mc Laren, 1985), entre outras. Estas metáforas, e ainda aquelas que se referem à cultura dos docentes, dos alunos, dos funcionários e até das famílias, constituem diferentes olhares sobre a realidade educativa, em particular sobre a organização escolar.

⁶ Gilroy & Day (1993) quando se referem à cultura de cooperação e interdependência, entendem que as organizações escolares devem estabelecer parcerias, coligações e alianças variadas com outras instituições e organizações. Para isso, é importante a existência de ligações em rede entre as escolas, de modo a retirá-las do seu habitual isolamento e insularização.

Cultura Como Variável Independente e Externa – a Escola é uma Cultura

Nesta perspectiva, a escola como organização é um mero receptáculo da cultura nacional (contingência da cultura societal na cultura organizacional), ou seja, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura das sociedades assumindo um decalque da cultura nacional (Torres, 1997:15). A ênfase é posta nos factores sócio-culturais ou exógenos emergentes da condição social, cultural e económica dos membros da organização escolar. Esta é uma abordagem de tipo integrador sendo a cultura uma variável independente externa – *locus* de reprodução normativa e cultural. Assim, podemos equacionar a emergência de um modelo de escola de tipo burocrático, na medida em que a sua configuração resulta de um processo de captação e integração de determinados elementos culturais estruturantes da sociedade portuguesa. Dos actores escolares (professores, alunos, pais, funcionários, etc.) espera-se a adopção de comportamentos de tipo adaptativo e acomodativo às orientações normativo-culturais superior e socialmente definidas. A cultura de uma escola representaria os traços gerais da cultura institucionalmente difundida e reproduzida nos vários contextos escolares do país. Neste caso, em que se concebe a organização como sendo uma cultura composta por diversas subculturas, em termos metodológicos é usual recorrer-se a métodos descritivos e etnográficos de observação e análise da organização (Neves, 2000:71).

Cultura como Variável Dependente Interna – a Escola tem uma Cultura

A cultura organizacional como variável dependente é o resultado da interacção dos indivíduos e dos grupos nos diferentes níveis. Neste caso, o papel que a organização tem na formação e consolidação da cultura organizacional é importante, pois a cultura é construída no interior da organização. Se a cultura é algo que se desenvolve e consolida internamente, não se rejeitando influências externas na modelização dos seus contornos, então admite-se que cada organização possa ter uma cultura. Assim, a cultura organizacional escolar resultará fundamentalmente da forma como os órgãos de gestão escolar reagem, interpretam, difundem e exercem a sua liderança na escola; a cultura tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria. Portanto, neste

contexto, destaca-se a história da organização escolar e o estilo de liderança que se perspectivam como moduladores e/ou impositores de determinadas formas de pensar, agir e sentir. Aqui, os actores escolares são receptáculos de orientações organizacionalmente difundidas ou mesmo impostas – os indivíduos devem adaptar-se à organização como um todo. É neste âmbito que surge o conceito de *cultura ocupacional ou cultura profissional* quando nos ocupamos de um grupo profissional que, no caso concreto, são os professores. A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada ao jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização (Barroso, 2000:109). Trata-se de encarar a organização como tendo uma cultura, sendo esta uma variável da organização. A regulação que a estrutura formal opera nunca é total, sendo ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que são feitas, podendo os participantes minimizar a importância do quadro formal. Do ponto de vista metodológico, isto remete para os métodos comparativos e modelos causais (Neves, 2000:71). Ao falarmos de cultura organizacional, referimo-nos, como vamos ver mais adiante, a um conjunto de assunções básicas, crenças, valores e dispositivos simbólicos que os membros da organização partilham, em articulação com o contexto em que decorre a prática ocupacional e profissional e os seus processos de formação e socialização profissionais (Sarmiento, 1994:71).

A cultura ocupacional, tal como a cultura organizacional, não é homogénea, podendo desenvolver-se de forma plural, resultante de redes de relações e interações de sentidos convergentes e divergentes, ou seja, plurais. Assim, como resultado dos vários estudos sobre culturas organizacionais e profissionais, vão surgir várias tipologias defendidas por diversos autores. Neste capítulo, vamos referir apenas algumas delas, porque são várias e não pretendemos alongar demasiado esta exposição, uma vez que o tema, sendo importante, não é central nesta investigação.

2.1.4. Tipologias de Cultura Organizacional Escolar

Uma tipologia cultural é um esquema classificativo, através do qual diferentes organizações podem ser agrupadas em função de características culturais comuns. Uma classificação tipológica é de grande utilidade para o estudo das organizações, pelas seguintes razões: possibilitar generalizações de natureza teórica; permitir a explicação das diferenças existentes entre as organizações; permitir a avaliação do grau de consequência cultural dos vários elementos; e definir estratégias de mudança, caso esta venha a ser considerada necessária.

Tomando como referência a natureza das interações entre os actores organizacionais e as relações de poder instituídas nas organizações, Morgan (1986), Vala et al. (1986), Reto & Lopes (1990) e Handy (1990) formularam tipologias que podem ser de grande utilidade para o estudo das culturas organizacionais das escolas. Sarmiento, (1994:116) e Costa, (1996:125).

O desenvolvimento dos estudos organizacionais com ênfase na metáfora cultural desenvolveram-se de tal maneira na década de 70 – tendo para isso contribuído um trabalho desenvolvido por Pettigrew (1990) – que levou alguns autores a questionarem se estaríamos perante uma moda ou um paradigma. Reto & Lopes (1990:180), ao estudarem este assunto, consideraram que se tratava não de uma moda, mas de um paradigma, pois a cultura constitui-se como um factor de diferenciação entre as empresas – empresas de sucesso no Japão estão relacionadas com uma cultura peculiar que se poderia considerar uma “boa cultura de empresa” ou “uma forte cultura”. Nesta ordem de ideias, Schein (1985) atribuiu à cultura uma função de estruturar a organização considerando que os seus líderes desempenhavam um papel muito importante na formação e desenvolvimento dessa mesma cultura.

Um dos aspectos da pós-modernidade tem exactamente a ver com a transposição dos conceitos e técnicas de gestão, típicas, nomeadamente, da cultura organizacional ou cultura de empresa, para o contexto escolar. Tudo isto, ao que parece, em busca do “paradigma da qualidade”, ou seja, segundo algumas terminologias, da “qualidade total”, da excelência e da eficácia das escolas. Sobre a gestão educacional, muito se tem publicado e, como consequência desses estudos, têm surgido inúmeras tipologias culturais aplicadas à organização escolar e aos docentes, respectivamente, *culturas de escola e culturas*

profissionais, estas últimas com papel central neste estudo, sendo abordadas no capítulo seguinte.

No quadro da cultura organizacional, a “a cultura de empresa” e a “cultura de escola” contaminam-se, isto é, o contexto escolar é responsável pela importação de terminologia e de técnicas de gestão típicas do meio empresarial, ou seja, verifica-se a aplicação de diversas noções do *mercado* à educação, a “marketization in education”, tão referida na literatura anglo-saxónica, com o objectivo de atingir a eficácia, a excelência e a qualidade. Daí que certos autores como Handy (1992), Handy & Aitken (1990), Peters & Waterman (1987), Drucker (1993), Hopkins, Ainscow & West (1994), D. Hargreaves (1999) Stoll & Fink (1999) entre outros, “gurus” das teorias do meio empresarial tenham visto as suas teorias de cultura organizacional aplicadas às escolas enquanto organizações e, também, às organizações sem fins lucrativos (como, por exemplo, Tom Peters, em 1995). A gestão pela cultura assenta no pressuposto de que a cultura é um factor de diferenciação entre as organizações de sucesso e as outras com menor sucesso. As primeiras têm uma cultura forte, isto significa que a organização está bem estruturada, bem organizada, tem uma liderança forte e carismática, em que o líder assume um papel central e fica normalmente na história da organização. Cada organização é diferente e cada escola é diferente das outras, mas, logicamente, há características (procedimento, regras, etc.) que são comuns entre elas – os dilemas culturais que se encontram noutras organizações, do mesmo modo se encontram nas escolas (Handy & Aitken, 1990:84).

Ainda não há uma concordância quanto ao modelo com maior poder explicativo, nem uma comprovação empírica suficiente dos conceitos propostos. No entanto, as propostas elaboradas pelos vários autores citados, a partir da observação e de estudos qualitativos e etnográficos, oferecem poderosas linhas de acção para os projectos de inovação e mudança das escolas (Marchesi & Martin, 2003:89).

A descrição e análise das diferentes culturas nas escolas produziram diversas tipologias, algumas das quais passamos apresentar.

Tipologia de Handy e Aitken (1990)

A escola é uma entidade sócio-cultural formada por grupos relacionais que vivem através de códigos e sistemas de acção, num processo que faz dela, ao mesmo tempo,

produto e instrumento cultural. A escola, apesar da sua heterogeneidade e da estrutura burocrática que a compõe, possui uma “formação/constituição” cultural e simbólica que lhe confere uma identidade própria e lhe permite responder às solicitações e limitações que lhe são impostas pelo meio.

Estes autores definiram quatro tipos de culturas (caracterizadas a seguir) que, em sua opinião, se aplicam à escola. Todavia, também consideram que não há nem boas, nem más culturas – “all cultures are good in the right place, because each culture is good for some things and less good for others” (Handy & Aitken, 1990:84).

Assim, Handy & Aitken (1990:85-92), ao estudarem as organizações escolares, apresentam uma tipologia que se afigura bastante interessante para o estudo das culturas escolares. Passamos, então, a caracterizar os quatro tipos de culturas organizacionais identificadas pelos autores que se aplicam às várias escolas estudadas: *a cultura de clube*; *a cultura de papel*; *a cultura de tarefa* e *a cultura de pessoa*.

- A *cultura de clube* (“the club culture”) caracteriza-se por uma organização concebida como uma extensão da pessoa que a dirige, o líder carismático ou o seu fundador; assemelha-se a uma “teia de aranha” porque a chave de toda a organização está no centro, rodeado por ciclos de proximidade e influência, e quanto mais próximo deste estiver uma pessoa mais influência e poder ela tem. O sucesso da organização depende muito do carácter da figura central e das suas características pessoais, a nível da capacidade de liderar, chefiar... a organização: “Without a spider the web is dead. If the spider is weak, corrupt or inept, the organization is also weak, corrupt, inept or badly staffed” (Andy & Aitken, 1990: 85).

- A *cultura de papel* (“the role culture”) caracteriza-se por uma organização muito estruturada ou formalizada, em que cada actor (organizacional) desempenha um papel específico, pré-distribuído (“organization chart”), existindo uma lógica normativa de regulação e ordenação colectiva (modelo burocrático), tal como uma pirâmide de bloco semelhante a um “templo grego”. Trata-se de uma organização departamental, com coordenação superior (“the organizations are sets of roles or job-boxes, joined together...”), em que, de tempos a tempos, se verifica um rearranjo na distribuição das funções e dos papéis que os elementos da organização devem desempenhar. Muitas organizações maduras têm uma cultura de papel (por exemplo, a *segurança social*) (Andy & Aitken, 1990:87-8).

- A *cultura de tarefa* (“the task culture”) caracteriza-se por uma organização em que os seus actores se organizam em função da realização de um projecto, da resolução de um problema ou do desempenho de uma tarefa, existindo menos padronização do que nas anteriores culturas. É a preferida por gente competente que trabalham em equipas partilhando as competências e as responsabilidades. É uma cultura amigável e forte porque se suporta em grupos cooperativos de colegas, sem hierarquia muito pronunciada, geralmente constituídos por jovens energéticos (Andy & Aitken, 1990: 88-9).

- A *cultura de pessoa* (“the person culture”) é muito diferente das anteriores e caracteriza-se por colocar os objectivos da própria organização à frente dos objectivos individuais, que vêm logo a seguir (o individual é muito importante e os talentos individuais igualmente), sendo dado como exemplo os professores universitários. É um tipo de cultura diferente das anteriores pois os talentos individuais estão em primeiro lugar (Andy & Aitken, 1990: 89-90).

Estas tipologias correspondem a formas puras, mas é possível encontrar associações entre os vários tipos culturais nas respectivas organizações escolares ou outras, podendo configurar-se formas mistas de cultura (Handy & Aitken, 1990:91). Handy (1990) nos seus estudos organizacionais aplicou esta tipologia às escolas e considerou que, na generalidade, os professores adoptam a *cultura de tarefa*, sobretudo nas escolas mais burocratizadas. A realidade empírica nem sempre tem demonstrado isso nas escolas mais pró-activas, em que a gestão é muito menos centralizada e burocrática. A cultura de *tarefa* pode ser calorosa e amigável (“warm and friendly culture”), pois deve construir-se na base de trabalho de colaboração entre colegas (em grupos), sem hierarquias bem definidas (Handy & Aitken, 1990:88). Todavia, as tendências modernas de gestão educacional preconizam para as escolas modelos tipológicos que se afastam da burocracia e se aproximam mais do sistema de escolas associadas em rede “network”, em que se verifique maior flexibilidade e maior trabalho colaborativo, do tipo colegial.

Na opinião de Handy & Aitken (1990:96-8), muitas escolas têm uma unidade central (“the core unit”, “line and staff”) que é a base fulcral da organização. Noutras, esse núcleo (“core unit”) não é tão visível, sendo a estrutura escolar mais confusa (difusa). David Hargreaves (1999:50-1) refere-se também a esta tipologia chamando à cultura de clube, teia de aranha (“spider web”); à cultura de papel, pirâmide (“pyramide”); à cultura de tarefa, “a grid”, e à cultura de pessoa, “a cluster”, e, acrescenta, que uma escola “real” não

tem um só tipo de cultura, ou seja, a cultura não é homogénea existindo sub-culturas ou vários padrões culturais simultaneamente. Autores como D. Hargreaves (1999:51), Prosser (1999:4) e Bush & Middlewood (2005: 57) referem que isso não é necessariamente disfuncional, pois o problema para a liderança da escola não está na existência de sub-culturas organizacionais, mas reside na existência de “grupos de resistência” de professores (“dark underworld of school culture”) que oferecem resistência ao líder, rivalizam entre si e originam mudanças na cultura da escola.

Nas escolas secundárias e colégios é frequente a existência de sub-culturas nos departamentos disciplinares e noutras secções e sub-unidades que são vitais para o eficaz funcionamento da escola, como é o caso das lideranças intermédias (Bush & Middlewood, 2005: 57). Prosser (1999:4) reconhece, ao nível da micropolítica da organização escolar, que os poderes formais, as regras, os regulamentos, as tradições e os rituais são passíveis de ser subvertidos por indivíduos, grupos ou afiliações, formando-se os tais grupos balcanizados (muito fechados) e resistentes (“resistance group”) que, por vezes, degradam o ambiente e o clima de trabalho da escola.

Sarmento (1994:121) coloca algumas reservas na aplicação destes modelos, em particular o de Handy & Aitken (1990), nas escolas portuguesas. Contudo, afirma que nas escolas primárias não existe uma cultura hegemónica, mas três culturas: uma “cultura de tarefa pura” nalguns casos, uma “cultura de clube benevolente” noutros, e ainda a cultura de “papel”, que Handy & Aitken (1990:91-5), relativamente às escolas primárias, afirmam ser dominante. Nas escolas secundárias predomina, dada a configuração burocrática de muitas delas, a cultura de *papel* e de *tarefa*. Diríamos que, ainda hoje, a maioria das escolas em Portugal estão muito centradas numa cultura de *tarefa*, com intenso registo burocrático.

No que se refere às culturas das escolas, podem ser encontrados, portanto, vários tipos, dependendo se a escola é do ensino primário ou do ensino secundário e também de outros factores, como a sua organização, características de liderança e da interacção entre os próprios professores.

Tipologia de Hopkins, Ainscow e West

Hopkins, Ainscow & West (1994, cit. em Marchesi & Martin, 2003: 89) utilizam duas dimensões para descrever as diferentes culturas escolares: a eficácia dos resultados

escolares e o dinamismo dos seus processos, embora, cada uma delas seja um contínuo entre os extremos. As relações entre elas permitem identificar quatro expressões prototípicas de cultura escolar, a saber: escola *paralisada*, escola *errante*, escola *em marcha* e escola *em passeio*, um pouco à semelhança da tipologia de Stoll & Fink (1999) que veremos adiante.

Resultados Processos	Resultados	
	Não eficaz <	> Eficaz
Dinâmico ^	2 - Errante	4 - Em marcha
Estático >	1 - Paralisada	3 - Em passeio

Figura 1 - Quatro expressões de cultura escolar segundo Hopkins, Ainscow & West (1994).

Na figura 1, estão representados os quatro tipos de cultura escolar que passamos a descrever.

1 - *Escola com cultura paralisada* – caracteriza-se pelos seus processos estáticos e pela ineficácia dos resultados. Os professores trabalham isolados e têm expectativas baixas; os maus resultados são atribuídos a factores externos à organização escolar;

2 - *Escola com cultura errante* – caracteriza-se por um ambiente hiperactivo, mergulhado em processos de inovação e mudança; contudo, não existem objectivos claros nem coerência nas propostas, nem estabilidade nas iniciativas;

3 - *Escola com cultura em passeio* – caracterizam-se por um ambiente tranquilo, estável e tradicional com um bom funcionamento e equipas coesas e não tem interesse em novas mudanças; o seu grande objectivo é manter os êxitos conseguidos e evitar que mudanças possam produzir alterações nefastas;

4 - *Escola com cultura em marcha* – é aquela que conseguiu alcançar um maior equilíbrio entre a estabilidade e a mudança; nela estimulam-se processo de mudança com a garantia de alcançar os objectivos esperados.

Tipologia de David Hargreaves

David Hargreaves (1999) analisou a cultura das escolas a partir da perspectiva da dinâmica dos grupos e diferenciou-a, apresentando um modelo baseado em duas dimensões ou domínios: o instrumental e o expressivo. O instrumental baseia-se no controlo social e

na orientação para a tarefa, o expressivo baseia-se na coesão social e nos relacionamentos interpessoais. Este modelo prevê quatro tipos de cultura principais, tendo em conta os pólos extremos das duas dimensões, e uma quinta cultura – a cultura ideal, que não é a cultura das escolas reais que normalmente são um misto destes quatro padrões culturais. Conforme podemos ver na figura seguinte, os quatro tipos de cultura são: *forte*, *pastoral*, *formal* e *de sobrevivência* que passamos a caracterizar.

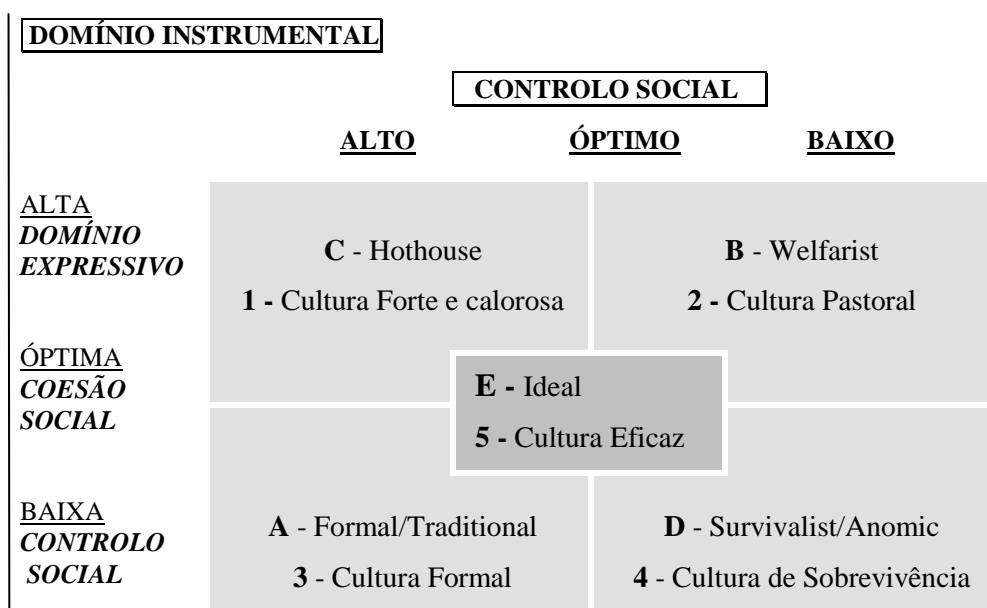


Figura 2 - Modelo Conceptual de David Hargreaves (1999:51)

1 - *Escola com cultura forte e calorosa - C* – neste tipo de funcionamento escolar, tanto o controlo social como a coesão social são elevados. As expectativas para os resultados e para o sucesso são altas, tratando-se de uma ambiente de trabalho frenético, havendo uma pressão permanente para que os membros da comunidade educativa participem de todas as actividades escolares, ou seja, a vida escolar é activa e intensa. Existe um espírito de equipa forte, os professores são entusiásticos e transmitem aos alunos o seu entusiasmo e o controlo é exercido por meio de relações afectivas.

2 - *Escola com cultura pastoral e de bem-estar - B* – neste tipo de funcionamento escolar o controlo social é baixo e a coesão social é alta; o clima/ambiente de trabalho é amigável, relaxado e acolhedor, cuja focalização se vira para o desenvolvimento individual, sendo a pressão para o trabalho baixa com pouca exigência para o rendimento

escolar; trata-se de uma escola centrada no aluno, com uma cultura de bem-estar, num sistema de cultura pastoral.

3 - *Escola com cultura formal e tradicional* - A – neste tipo de funcionamento escolar o controlo social é alto e a coesão social é baixa entre professores e estudantes; existem poucas relações entre a equipa de professores e os alunos, em que o clima/ambiente de trabalho é regido por valores tradicionais, sendo a escola muito organizada; verifica-se uma considerável pressão para os resultados/sucessos académicos e baixa tolerância para aqueles atingem o nível esperado – escola tradicional.

4 - *Escola com cultura de sobrevivência* - D – é definida por uma baixa coesão social e um baixo controlo social, havendo um forte sentimento colectivo de frustração e fracasso. Apesar das exigências académicas serem reduzidas, não há uma atmosfera acolhedora; os professores têm baixas expectativas, estão desmotivados e não encontram apoio da parte da direcção e colegas; a cultura de sobrevivência é a expressão de uma escola em situação de crise total.

5 - *Escola com cultura óptima e eficaz* - E – escola com uma coesão e um controlo social óptimos na qual as expectativas sobre o seu funcionamento e o rendimento dos alunos são altas. As escolas eficazes, segundo D. Hargreaves (1995), seriam aquelas capazes de evitar os riscos do formalismo, do bem-estar e da sobrevivência. Portanto, as melhores escolas estariam no espaço central, em busca de um equilíbrio entre o controle e a coesão, sendo as exigências altas, porém razoáveis. Assim, existiria um clima de colaboração e apoio entre os diferentes actores escolares.

Esta tipologia de cultura escolar de David Hargreaves (1999:50-4) também referida por Stoll & Fink (1999:87) distingue-se da concepção usual de escolas eficazes, vinculadas a uma série de factores. Nela, o desenvolvimento da escola depende da alteração na cultura através da mudança ocorrida nas variáveis *coesão* e *controlo social*. Segundo o autor, a cultura torna-se problemática quando é tratada como uma variável que a organização “tem”, porque é manipulada e controlada, e não é problemática quando se trata de uma variável que a organização “é” (a cultura resulta da negociação e de símbolos e significados, etc. que são partilhados).

Tipologia de Stoll e Fink (1999)

A tipologia criada por Louise Stoll & Dean Fink (1999) tem em conta duas dimensões: eficácia / ineficácia e desenvolvimento / declínio – em que as escolas ou vão melhorando ou vão piorando a sua qualidade (Stoll, 1999:37-40). Também Thurler (2001: 99 e s) se refere a este modelo que considera uma ampliação do modelo de Rosenholtz (1989) para dar conta dos efeitos produzidos pela mudança, considerando que os estabelecimentos melhoram ou pioram e isso permite estabelecer uma relação entre cultura e eficácia dos estabelecimentos escolares. A cultura da escola orienta a escolha da estratégia de mudança mais adequada. O principal objectivo é conseguir uma estrutura organizativa que sustente e apoie o processo de mudança, no sentido de culturas mais colaborativas e mais participativas (Marchesi & Martin, 2003:93).

Eis a tipologia dos autores:

1- *Escolas em movimento*⁷ – neste tipo de cultura escolar, todas as normas influenciam o trabalho escolar, sendo os objectivos regularmente reexaminados em função das necessidades dos alunos e da comunidade escolar (meio), no sentido de uma melhoria das práticas escolares. Assim, são ouvidos professores, alunos, pais e parceiros; são utilizadas novas tecnologias, existindo um clima de confiança. A cultura docente é do tipo colegial e colaborativa. Normalmente, as escolas estão situadas em zonas urbanas desenvolvidas, mas também podem surgir em zonas rurais.

2 - *Escolas em viagem de cruzeiro* – são as escolas tradicionais, ou seja as boas escolas do antigamente, as escolas eficazes, em que a maioria dos alunos consegue bons resultados; fortemente apegadas aos valores tradicionais, têm pouco presente as necessidades do futuro e a escola é vista pelos docentes, comunidade, pais, alunos e inspectores escolares como uma escola com as qualidades que a tornam eficaz. A liderança faz-se de cima para baixo, verificando-se algum conformismo nestas escolas que estão localizadas em áreas urbanas influentes.

3 - *Escolas em passeio* – não são particularmente eficazes, nem ineficazes, estando voltados para uma certa mudança. No entanto, como os objectivos não são claros e bem definidos, por vezes são até contraditórios, os resultados do trabalho investido não são sempre satisfatórios, pois os progressos não são notáveis, mas investem bastante energia na

⁷ Trata-se de um tipo de cultura idêntica à do *mosaico fluido* da tipologia de culturas docentes de Hargreaves, de que veremos adiante.

mudança. Neste tipo, enquadram-se muitas das escolas que se mantêm sempre inalteradas ao longo do tempo.

4 – Escolas em pleno combate – são escolas ineficazes, mas fazem esforço por melhorara a sua qualidade. Os professores gastam grande energia e tempo para tentar conciliar estratégias comuns. São escolas abertas à mudança, porque os professores trabalham com entusiasmo uma vez que reconhecem a ineficácia e a necessidade de mudança.

5 - Escola a afundar – são escolas ineficazes que não fazem esforço por melhorar a sua qualidade, caindo na apatia e os professores são incapazes de mudar. Estes estabelecimentos escolares caracterizam-se pelo isolamento, vivendo fechados sobre si mesmo, procuram um bode expiatório, em vez de enfrentarem os problemas e tentarem a mudança. Normalmente, estas escolas situam-se em zonas carenciadas e culturalmente desfavorecidas e só enfrentam a mudança se forem beneficiadas com apoios e programas especiais para adoptar medidas pedagógicas e didácticas diferentes e modificar as estruturas e a divisão do trabalho. Regra geral, estas escolas têm de ser reestruturadas de alto a baixo.

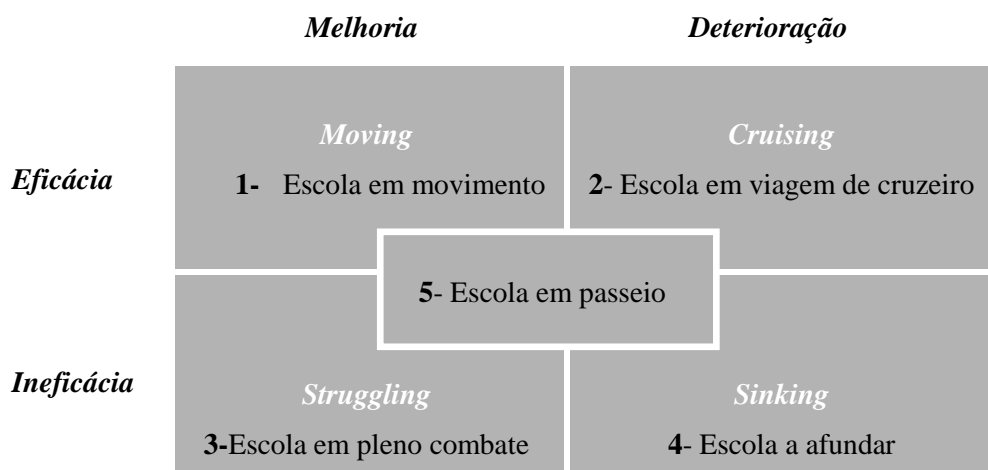


Figura 3- Tipologia de cultura escolar e eficácia dos estabelecimentos escolares. Modelo Conceptual de Stoll & Fink (1999:85).

Posto isto, recordemos que estamos a falar de “modelos ideais” e não de culturas clara e definitivamente apreensíveis, na medida em que as organizações escolares estão constantemente em movimento ou oscilam entre diferentes tipos de cultura.

Como as escolas públicas e privadas portuguesas⁸ seleccionadas no presente estudo são escolas que ficaram, no decurso de anos consecutivos, muito bem posicionadas nos “rankings escolares nacionais” (e, por isso, consideradas *eficazes*), em termos das tipologias apresentadas, poderão ser colocadas nos tipos que definem as mais eficazes. Assim, embora este assunto venha a ser retomado mais à frente, na *Parte II – Metodologia*, podemos aqui adiantar que partimos do pressuposto de que as organizações escolares do presente estudo apresentam culturas fortes e eficientes. Neste sentido, em termos de cultura organizacional escolar, tendo por base as tipologias apresentadas e o estudo de caso múltiplo a apresentar adiante, ocorre-nos pensar que as escolas estudadas se enquadram nessas tipologias, do seguinte modo: entre a *cultura de tarefa*, *cultura de papel* e a *cultura de pessoa*, do modelo de Handy & Aitken (1990); entre a *cultura forte e calorosa* e a *cultura pastoral*, do modelo de D. Hargreaves (1999); entre a *cultura em passeio* e a *cultura em marcha*, do modelo de Hopkin & Ainscow & West (1994); entre a *cultura de movimento* e a *cultura de cruzeiro*, do modelo de Stoll & Fink (1999).

2.2. Cultura Escolar, Inovação e Mudança

Sierra (1999:306) afirma que não se pode reduzir a “cultura escolar” a uma simples ferramenta de interpretação, desnaturalizando a posição ideológica que implica a reflexão educativa e a inovação escolar. Como iremos ver, são vários os autores que vêm realçando a importância da inovação e da mudança na escola, para o desenvolvimento de culturas de colaboração e de cooperação, tendo em vista a construção de escolas de qualidade.

Hargreaves et al. (2001:64-72) destacam quatro perspectivas no âmbito da inovação educativa – a técnica, a cultural, a política e a pós-moderna. A *perspectiva técnica* centra a inovação nos aspectos relacionados com a organização, a estrutura, a

⁸ Vários autores portugueses investigaram as culturas escolares e as culturas docentes em Portugal aplicando para o efeito diversos modelos tipológicos. Tentaram identificar alguns dos tipos de cultura referidos, nas nossas escolas primárias e secundárias. Da nossa parte, para além dos estudos já referidos (ver Introdução), houve maior interesse pelas investigações de autores que se debruçaram sobre esta realidade, tais como: A. D. Gomes (2000); R. Gomes (1993); Sarmiento (1994); Torres (1997); e, em particular, Sarmiento (1994) e Mendes (1999), que visaram o estudo das culturas profissionais docentes.

estratégia e a habilidade para desenvolver novas técnicas pedagógicas de melhoria da qualidade do ensino, em sala de aula. A *perspectiva cultural* realça o modo como se interpretam e integram as inovações no contexto social e cultural das organizações escolares – o enfoque é relativo, sobretudo, aos significados, às percepções e às relações humanas, sendo a inovação resultante da interação entre as culturas, contribuindo para a mudança da história cultural da escola (consideramos ser esta a perspectiva central no âmbito deste trabalho). A *perspectiva política* ocupa-se da forma como o poder se exerce sobre os demais professores e como os grupos de poder e seus interesses influem nos processos de reforma e inovação escolar. Assim, os professores devem reconhecer que, tal como eles, os alunos e os pais necessitam de intervir no processo de inovação e mudança. A *perspectiva pós-moderna* pressupõe que, nas sociedades pós-modernas, as comunidades escolares e as classes sejam mais variadas, a inovação seja mais complexa e as mudanças sejam mais rápidas. As múltiplas inovações, a transformação das comunidades e os velozes sistemas de comunicação fazem com que as escolas (e os seus problemas) estejam constantemente a evoluir e a modificar-se. O desenvolvimento profissional dos docentes ocorre num ambiente de constantes reformas e incertezas (Hargreaves et al., 2001:128-135).

Numa perspectiva cultural, Thurler (2001:98-9) fala de culturas, propícias à inovação, e de culturas características de estabelecimentos pouco inovadores. Também afirma que “algumas tipologias culturais elaboradas com base em pesquisas qualitativas sérias podem ser ferramentas interessantes, para identificar o funcionamento dos estabelecimentos escolares empenhados num processo de mudança, assim como, para determinar as modalidades de intervenção adequadas a cada estabelecimento”.

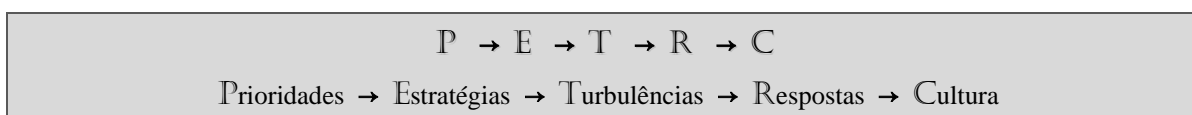
Numa época em que os quadros de referência se tornaram muito difusos (perspectiva pós-moderna) tudo se nos apresenta efémero e relativo, num mundo conturbado e caótico que parece caminhar a passos largos para a auto-destruição. Neste contexto, a mudança da escola terá de ser simultaneamente política, cultural, técnico-pedagógica e de gestão. Ora, a escola é hoje alvo de todos os pedidos e de todas as críticas, parecendo nunca ter sido tão mitigada e tão criticada. Pede-se-lhe que seja o motor da mudança, mas, simultaneamente, exige-se que assegure o que do passado parece dar continuidade ao presente – “a qualidade necessita, tanto do elemento estático, como do dinâmico” (Hargreaves et al., 2001:135). Há que pensar a escola do presente-futuro e não

a do presente-passado ou seja não sentir a nostalgia do passado, tanto mais quanto maior for a magnitude da inovação e da mudança.

Círculo virtuoso da mudança (Hopkins 1996)

É importante compreender o significado da mudança como uma construção individual, colectiva e interactiva. A perspectiva cultural considera o funcionamento do estabelecimento escolar como um sistema de acção colectiva e organizada, mesmo quando é anómica ou quando é do tipo individualista. Os estabelecimentos inovadores não são só aqueles que dão uma oportunidade à mudança, mas aqueles cuja mudança é fonte de identidade, factor de coesão, motor, modo de vida e não apenas uma resultante involuntária da acção colectiva.

Os estabelecimentos escolares que fizeram a experiência dos “ciclos da mudança” conseguem conviver mais positivamente com o confronto de ideias, com as divergências ou com os conflitos que até podem ser um motor interno das transformações da cultura. De acordo com Hopkins (1996, cit. em Thurler, 2004b:103), podemos imaginar que esse processo se desenvolve segundo o esquema que se segue, onde as prioridades estabelecidas levam ao uso de determinadas estratégias que ao serem implementadas podem causar turbulências que por sua vez exigem respostas específicas para resolver a desestabilização resultante, o que vai originar uma mudança na cultura escolar:



As dinâmicas da realidade escolar não são, nem tão simples, nem tão lineares e, por essa razão, é necessário muito tempo e vários ciclos de mudança para estabilizar uma mudança de cultura organizacional escolar.

2.2.1. Usos e Significados do Processo de Inovação

O que se entende então por inovação? Existe uma definição ampla e multi-dimensional que é bastante aceitável, na opinião de Sebarroja (2001:17), que define a

inovação como uma “série de intervenções, decisões e processos com um certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, que por sua vez introduzem novos projectos e programas, matérias curriculares, estratégias de ensino – aprendizagem, modelos didácticos e ainda, outras formas de organizar e gerir o currículo, a instituição escolar e a dinâmica da aula”. Por seu lado, a distinção entre inovação e reforma depende da magnitude da mudança: enquanto a primeira se centra na escola e na sala de aula (as escolas eficientes são abertas à inovação), a reforma é mais ampla e afecta a estrutura do sistema educativo no seu conjunto. Normalmente, as reformas escolares resultam de imperativos económicos e sociais e são de âmbito geral, mas por vezes também são parcelares e nem sempre são sinónimo de mudança, inovação e melhoria do ensino (Sebarroja, 2001:18). A mera modernização da escola, como, por exemplo, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (equipar as salas de aula com computadores), não significa inovação. A escola não é só um espaço de reprodução de relações sociais e de valores dominantes, mas, também, um espaço de confrontação e de resistência, onde é possível desenvolver projectos inovadores alternativos, sabendo-se que os professores têm um papel importante como agentes de mudança e inovação.

Anteriormente e durante algum tempo, a inovação educacional oscilou entre o nível macro e o nível micro da sala de aula. A inovação aparecia sempre associada às reformas estruturais do sistema educativo ou à aplicação de novas metodologias na sala de aula. Assim, os fenómenos de mudança e inovação em educação resultavam de um aglomerado de múltiplas condições ideológicas, sociais, económicas, históricas e culturais.

Perrenoud (2000:98) defende que não há inovação sem explicitação, conceptualização e explicação dos fins e das práticas e que uma política de inovação tem que tornar a cooperação necessária, não bastando para o efeito dizer, cooperem. Há que desenvolver redes e fazer evoluir as culturas profissionais, no sentido da cooperação, tema que tem sido muito grato a Thurler (2001) e que iremos desenvolver, mais adiante, ao abordar aspectos relacionados com a inovação no estabelecimento escolar, com as características da cultura em escolas ditas eficientes e as seis dimensões inerentes, a saber: 1º- organização do trabalho; 2º- relações profissionais; 3º-cultura e identidade colectiva; 4º- projectar-se no futuro; 5º- a liderança e 6º- a escola como organização instrutora (Thurler, 2001:10).

2.2.2. A Inovação e a Mudança, o Desenvolvimento Profissional e a Cultura de Escola

Fullan & Hargreaves (1992:5) distinguiram duas fases na curta história dos últimos quinze anos de abordagem da problemática da inovação e mudança e do reflexo que estas tiveram ao nível da formação/desenvolvimento profissional dos docentes.

A *primeira fase centrada na inovação*, consiste basicamente em alterações no desenvolvimento do currículo, nomeadamente a introdução de novos materiais, alterações nas práticas de ensino, nos comportamentos e nas crenças dos professores. Todo o trabalho de formação de professores se destinava a criar condições para o desenvolvimento de inovações, concebidas em geral por instâncias exteriores à escola, em regime de consultadoria externa. A mudança é concebida como um processo de natureza técnica e pedagógica. A construção ou a apropriação de ideias novas são processos, em que participa quem se rodeia de ferramentas de formalização e de comunicação, que lançam pontes entre o próprio saber e o dos outros (Perrenoud, 2000: 98). Actualmente, defende-se que é no contexto da organização escolar que as inovações educacionais se podem implementar e desenvolver, de acordo com toda uma dinâmica de mudança e reestruturação da cultura escolar. Isto, porque se tem investido em programas ou projectos específicos desarticulados de formação e desenvolvimento dos professores, não contribuindo para a inovação e melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Ora, nos sistemas educativos de tendência centralizadora, como é o caso de Portugal, os projectos de escola podem ser um veículo para impor inovações e criar um clima de mudança, nos casos em que não constituam uma mera formalidade, não passando do simples papel.

A *segunda fase*, segundo Fullan & Hargreaves (1992:7), deve centrar-se na *problemática “o professor e a escola como totalidades”* e girar em torno de quatro componentes: 1- objectivos, finalidades, expectativas, “propósitos morais e éticos” do professor, relativamente ao seu trabalho; 2- o professor como pessoa; 3- o contexto real, em que os professores desenvolvem o seu trabalho; 4- *a cultura profissional*, ou seja, as relações de trabalho que os professores estabelecem com os seus colegas, dentro e fora da escola (tema central desta investigação). Os pensamentos, crenças e concepções dos professores têm influência na maneira como estes compreendem e agem relativamente ao currículo formal e ao trabalho de equipa (cultura docente colegial e cultura organizacional de tarefa “task culture”). As mudanças educacionais/reformas educativas, quando tratam

da introdução de novos currículos, pressupõem sempre uma nova política relativamente ao papel do professor. Assim, podem favorecer a autonomia e o desenvolvimento profissional dos docentes, conferindo-lhes um papel activo na construção do currículo (papel pró-activo, mais condizente com a cultura de tarefa), ou, pelo contrário, atribuir-lhes o papel de meros receptores e transmissores de mudanças impostas do exterior (passividade inerente à cultura de papel) (Handy & Aitken, 1990, 85-90).

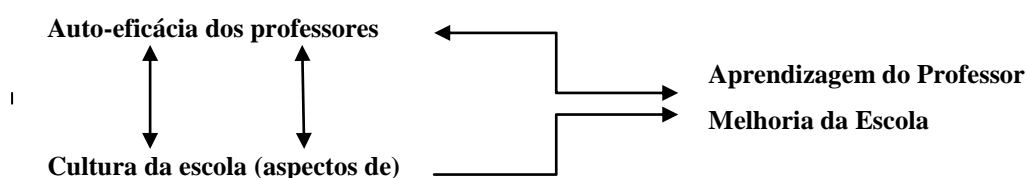
A implementação de reformas e inovações curriculares ignorando as concepções dos professores sobre a prática de ensino (inovações não negociadas) pode conduzir a insucessos e dificuldades que, em última instância, são capazes de gerar sentimentos de culpa, frustração e insegurança nos docentes (Fullan & Hargreaves, 1992:7-11), aspectos também mencionados por Perrenoud (2000) que defende os ciclos de aprendizagem e de implementação do trabalho cooperativo.

Veja-se, a situação actual em Portugal, no quadro de uma administração educativa centralizada, em que é comum reconhecer-se que os processos de inovação e de mudança se fazem de cima para baixo (“top/down”), com as novas reformas curriculares a serem aplicadas sem que o espaço-tempo de concepção das orientações educativas e a sua tradução no contexto escolar permitam aos docentes uma reflexão crítica e uma postura vigilante sobre os processos de inovação. A gestão flexível do currículo, os projectos curriculares de escola e turma, o projecto educativo de escola, a gestão dos tempos lectivos (aulas de 90 minutos), a disciplina de estudo acompanhado, a área de projecto, a formação cívica, a área de integração, entre outras, são exemplos de inovações que nem sempre foram bem aceites ou mesmo bem sucedidas, apesar de fazerem apelo a um trabalho de tipo cooperativo ou colaborativo. Portanto, em termos práticos, a concepção de valorização de estratégias e processos de inovação e mudança centrados na escola, e de reconstrução institucional e cultural, nem sempre tem sido bem sucedida. Se tivermos em consideração o que essas mudanças significam para os professores, em termos das suas experiências de ensino, convicções pessoais e histórias de vida, num registo de escola centralizada burocrática, em Portugal (Costa, 1996: 50), e cultura docente predominante individualista, até é possível compreender as resistências às mudanças.

Neste sentido, a formação profissional tornou-se uma componente da mudança e não uma espécie de condição prévia, devendo para isso estar intimamente articulada com o projecto educativo da escola, produzindo-se nesse esforço de inovação e de procura de

melhores percursos para a melhoria das escolas (Nóvoa, 1995: 26-7). Até mesmo nas escolas que progridem, onde a aprendizagem contínua é parte integrante da sua cultura, a mudança nem sempre é fácil de concretizar e deve ser liderada por directores que tenham uma visão clara relativamente à promoção de uma cultura de aprendizagem profissional (aspecto central na liderança educativa e cultural dos directores das escolas), de modo a permitir que os professores se desenvolvam e a escola melhore a sua eficácia (Day, 2004) 211). A formação de professores terá que contemplar uma dimensão organizacional e outra de desenvolvimento local, o que implica a existência de professores habilitados para a gestão de conflitos, a resolução de problemas, a tomada de decisões e capacidades de liderança (Pinhal, 1996: 53-4)⁹.

Estudos centrados na avaliação da inovação e da mudança nas escolas apresentaram conclusões que se referem negativamente à qualidade das escolas e ao trabalho dos professores, sendo estas confrontadas com a acusação de conservadorismo, de resistência às inovações e de uma certa letargia na dinamização organizacional (Fullan, 1993, cit. em Sanches, 1996:31). Neste sentido, a cultura, o clima e os relacionamentos interpessoais nas escolas não têm recebido a atenção merecida. Day, (2004:209) refere-se a uma investigação realizada na Holanda em que se verificou uma forte dinâmica relacional entre a auto-eficácia, a cultura de escola, a aprendizagem do professor e a melhoria da escola, apresentando um esquema adaptado de (Imants et al., 1993).



Assim, é expectável que a sociedade pós-moderna venha a necessitar de escolas diferentes das actuais, escolas mais articuladas com os espaços sociais, políticos e económicos envolventes, escolas mais participativas, cooperativas e colaborativas.

⁹ Num quadro de descentralização, onde a iniciativa local ganha cada vez mais relevo, essa intervenção local pode ocorrer segundo duas lógicas: a lógica de mercado e a lógica de serviço público. Neste quadro, qual será o papel do Estado como regulador entre essas duas lógicas? As competências geralmente confinadas à administração central podem ser repartidas entre as escolas e as autarquias. O reforço da autonomia implicaria a comunidade escolar na definição de políticas educativas locais, contrariando assim, a uniformidade, tentando soluções específicas. Por outro lado, a criação dinâmica de interacção permanente e de utilização em rede de recursos existentes conduziria a escola a um espaço de socialização e cultura. Esta é uma tendência que se pode vir a verificar, muito em breve, no ensino básico, com a dependência cada vez maior das escolas relativamente às autarquias e às políticas locais.

2.2.3. A Organização Escolar como Agente de Inovação e Mudança

Herrerias et al. (1989, cit. em Cardoso, 2002:72) referem que a mudança organizacional passa por uma redefinição de papéis e a modificação das normas e dos valores organizacionais vigentes, criando e sustentando uma cultura diferente. Estas normas, implícitas ou explícitas, os valores que as sustentam e, inclusive, as prescrições institucionais que delas derivam, afectam, de um modo geral, a realização de inovações específicas e singulares.

Segundo Corbertt et al. (1987, cit. em Sanches, 1992:61), os actores escolares apresentam atitudes diferenciais relativamente às culturas de escola. O seu grau de adesão pode apresentar uma maior tenacidade. Talvez, por isso, algumas culturas são susceptíveis de ser alteradas, enquanto outras funcionam como se tivessem algo de “sagrado”. Isto, no fundo, permite lançar alguma luz sobre os fenómenos organizacionais de resistência à mudança, quando esta é planeada externamente. Com efeito, os actores escolares tendem a encarar as propostas de reforma com sentimentos e instrumentos de resistência à mudança, quando as expectativas não estão em consonância com as concepções de vida escolar que eles perfilham. Aparentemente, o conservadorismo das práticas escolares parece estar radicado numa cultura de resistência, cuja génese estaria ligada à necessidade de defender normas consideradas “sagradas” por terem um vínculo profundo com a identidade profissional dos docentes e, ainda, por constituírem a “razão de ser” da própria vida escolar (gramática escolar) (Sarason, 1971, cit. em Sanches, 1992: 61-2).

Portanto, o contexto e a cultura organizacionais são importantes para a inovação e a mudança da escola tendo como meta a eficácia e o sucesso educativo.

As Dimensões da Mudança

A mudança da escola terá de ser simultaneamente política, cultural, pedagógica e de gestão, correspondendo às dimensões referidas por Barroso (2001: 89):

– *Política*: - de uma lógica estatal a uma lógica comunitária; - de uma lógica de dependência a uma lógica de autonomia; - da escola como um objecto técnico à escola como lugar político.

– *Cultural*: - de uma cultura de subordinação a uma cultura de implicação; - de uma cultura de isolamento a uma cultura de parceria; - de uma cultura de homogeneidade a uma cultura da diversidade.

– *Pedagógica*: - do ensinar a muitos como se fossem um só e, ensinar a todos como sendo cada um; - do império dos programas à flexibilidade dos currículos; - da escola de ensinar à escola de aprender.

– *Gestão*: - de uma gestão pela estrutura a uma gestão pela cultura; - de uma gestão pelas normas a uma gestão por objectivos.

Usos e significados da Inovação Educativa

Sobre os distintos usos e significados do processo de inovação educativa destacamos alguns dos objectivos e seus elementos, segundo a interpretação de Sebarroja (2001: 19-20):

- a inovação trata de converter as escolas em lugares mais democráticos, atractivos e estimulantes;

- a inovação trata de provocar a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interacções da aula;

- a inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica – que não a sócio-económica, das escolas e dos professores;

- a inovação apela às razões e fins da educação e seu contínuo desenvolvimento em função dos contextos específicos e suas variantes;

- a inovação não se empreende a partir do isolamento e solidão, mas a partir do intercâmbio e cooperação profissional permanente, como fonte de contraste e enriquecimento;

- a inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento;

- a inovação é conflitual e gera um foco de agitação intelectual permanente;

- a inovação pressupõe instrução e educação, aspecto fundamental muitas vezes esquecido pelos actores educativos.

Dimensões da Cultura que influem na Inovação e Mudança

Existem várias dimensões da cultura do estabelecimento escolar que exercem, pelo menos potencialmente, uma influência sobre o modo como a mudança é recebida ou desejada, favorecida ou impedida, pelo próprio estabelecimento ou pelas suas subdivisões ou membros.

Tais dimensões são bipolares e distribuem-se gradativamente por dois extremos possíveis e cabe ao estabelecimento encontrar o equilíbrio entre esses dois pólos para assegurar uma boa coerência e um funcionamento eficaz (Thurler, 2001: 91-5). Assim, algumas das dimensões referidas são as seguintes: 1- a cultura de escola veicula uma forma *ideal* e uma forma *actual*; 2- a cultura de escola situa-se no eixo *realismo / utopia*; 3- a cultura de umas escolas valoriza a *uniformidade* e a de outras a *diversidade*; 4- a cultura de umas escolas é mais *conservadora* (mais estável) a de outras é mais *inovadora* (a mudança apresenta-se como trivial, não se pode não mudar); 5- a cultura numas escolas valoriza a *negociação*, enquanto certos valores e práticas centrais permanecem *intocáveis* (tudo o resto parece negociável e a mudança é bem aceite); 6- a cultura numas escolas valoriza o *status quo*, enquanto noutras valoriza o confronto de opiniões; 7- a cultura é mais pragmática ou seja mais centrada na resolução de problemas; 8- a cultura é mais democrática, centrada no colectivo ou a cultura é menos democrática, centrada mais no individual (minorias); 9- a cultura de escola é mais voltada para os contactos com o exterior ou é mais fechada/isolada; 10- a cultura que não ignora os problemas ou a cultura que foge dos problemas; 11- a cultura que valoriza a formação contínua dos professores ou a cultura que não incentiva a formação e finalmente, 12- a cultura que favorece a cooperação ou, pelo contrário, a cultura que promove o isolamento dos professores.

A cultura não é controlada por ninguém, mas os que dirigem a escola podem modificá-la progressivamente, assim como os professores que exercem liderança (em geral, as liderança intermédias). Thurler (2001: 94) refere que esta lista não é exaustiva, funcionando como um filtro, um catalisador, um freio, um modo de usar a mudança. A autora vai ainda mais longe, ao afirmar que antes de se estabelecerem reformas escolares ambiciosas que exijam mudanças das representações e dos comportamentos dos principais actores envolvidos, se deve conceder particular atenção ao funcionamento das escolas e às suas culturas respectivas.

2.2.4. Factores Facilitadores de Inovação e Mudança

Parece clara a relação forte entre as culturas de escola, as culturas profissionais dos professores, a mudança e a sua estreita ligação com os modos de gestão e liderança. A principal força impulsionadora da mudança é o conjunto dos professores que trabalham coordenada e cooperativamente na escola e que se comprometem com a democracia escolar. Acresce, que também se preocupam com a educação integral dos alunos em articulação com as experiências e os problemas sociais reais e com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e académica do rendimento escolar. Assim, importa então apresentar os factores-chave para promover a inovação e a mudança, segundo Sebarroja (2001: 30-32):

1. Equipa docente sólida (forte e estável) e comunidade educativa receptiva – uma atitude aberta à mudança, pessoas activas que dinamizem o processo de inovação, o que significa que os diversos actores da comunidade educativa devem mostrar um certo grau de aceitação e cumplicidade, compartilhando ideias e projectos;
2. Redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos – a inovação é favorecida através do intercâmbio e cooperação entre professores, mediante a criação de redes presenciais e virtuais (aproveitamento das novas tecnologias de informação e comunicação) para facilitar o intercâmbio de experiências e a reflexão crítica em torno delas; criar redes de escolas conectadas e associadas em função de distintos objectivos, âmbitos de reflexão e trabalho, projectos didácticos e institucionais específicos, para além de apoios externos, tais como assessores, professores de outros locais que se propõem ajudar, abrindo assim, novas perspectivas de análise ou a existência de movimentos de renovação pedagógica, numa perspectiva de colaboração – redes estáveis podem contribuir para desenvolver dinâmicas de cooperação;
3. O desenvolvimento da inovação e da mudança num contexto local ou regional – os directores e os inspectores escolares devem dar directrizes que criem incentivos ao trabalho de equipa nas escolas e nos agrupamentos de escolas, em que os

projectos colectivos territoriais reforcem a solidariedade e diminuam a competitividade entre escolas, em função da sua especificidade. Perrenoud (2000) afirma: “no dia em que os professores que escolham trabalhar em equipa, passem a ter prioridades na preferência dos horários, na formação contínua e outro tipo de benefícios, talvez passem a rejeitar padrões de cultura individualista e repensem a sua atitude, começando por desenvolver atitudes mais colaborativas no trabalho”;

4. Clima ecológico e rituais simbólicos – a inovação exige um ambiente de bem-estar e segurança com uma comunicação fluida e intensa nas relações interpessoais;
5. As culturas dominantes (de escola e de professores), através de hábitos, condutas, símbolos, histórias, linguagens e outros rituais, confirmam e reforçam os mecanismos de pertença a um colectivo e determinam a estratégia de mudança a adoptar;
6. Institucionalização da inovação – supõe uma liderança democrática, mais efectiva, e uma maior mobilização e optimização de recursos e energias. Contudo, tem um senão, que é o perigo de o poder organizador se basear numa burocratização e rotinas excessivas. A escola não mudará contra a vontade dos seus actores. Se houver mudança, esta será apenas superficial. A política de inovação não pode ser concebida por uns, contra os outros (Perrenoud, 2000:108);
7. A inovação se não avança, retrocede – a inércia institucional escolar e a sua capacidade de sobrevivência é impermeável aos ventos de mudança. Como entrave à inovação surgem as rotinas das práticas institucionais por exigências internas e externas que os professores têm de encarar. No entanto, os professores podem sempre criar tempos e espaços de reflexão (o “professor reflexivo” de Schon, 1987, e Zeichner, 1995);
8. Vivência, reflexão e avaliação da inovação – as inovações devem ser vividas com intensidade, reflectidas em profundidade e avaliadas com rigor. É importante

acompanhar o processo complexo da inovação nas escolas e as suas fases, avanços e recuos e as distintas variáveis que a definem.

Culturas que Facilitam a Inovação e a Mudança

A inovação e a mudança terão de ser feitas a partir da escola, no seu interior, com os professores. Somente desta forma serão expressas as verdadeiras necessidades e intenções dos que aí trabalham, tendo como consequência o comprometimento de todos e a garantia de que as novas ideias serão aplicadas e produzirão mudanças efectivas no colectivo. Esta é a opinião de Thurler (2004^a:99)¹⁰.

“La littérature sur le changement déborde d'exemples qui montrent comment les gens du terrain ne parviennent pas à répondre aux attentes des réformateurs de tout poil qui, depuis l'extérieur, leur disent comment faire pour changer l'école”.

O problema está em saber: o que mudar, como mudar, para quê e com que recursos? Assim, como já referimos, é importante centrar a atenção na cultura escolar como elemento fundamental para desenvolver o processo de melhoria da qualidade e eficácia da escola, que inclui, entre os seus desígnios, a formação dos professores e a aprendizagem organizacional (comunidade de aprendizagem¹¹ e escola como organização aprendente¹²). Trata-se de entender a formação (permanente) como um processo de desenvolvimento individual e colectivo, sinónimo de formar-se com os colegas, através de uma reflexão crítica e colegial sobre práticas e teorias (ligadas à resolução de problemas reais), partilhando interactivamente, conhecimentos, competências e experiências.

A colaboração ou espírito de comunidade descreve-se em torno de uma cultura coesa, trabalho conjunto, trabalho em equipa, interdependência e relações significativas e

¹⁰ A autora prefere falar em “desenvolvimento escolar” do que em “inovação escolar”.

¹¹ Comunidade de aprendizagem resulta de uma proposta comunitária alternativa às imagens das escolas como organizações formais, de modo a dar-se a nível cultural uma mudança educativa defendida por Sergiovanni (1998, cit em Bolívar, 2000:257). A comunidade baseia-se em compromissos, normas, propósitos, valores, sentimentos de pertença, crenças, defendendo uma socialização profissional e uma colegialidade e interdependência naturais – comunidade de carácter orgânico (como um organismo vivo), em que a vida e o interesse do indivíduo se confundem com o interesse do grupo.

¹² Escola como “organização aprendente” – conceito defendido por Bolívar (1999), entre outros, refere-se a uma comunidade com missões consensuais onde se apela ao trabalho de colaboração e os professores se formam e aprendem juntos. Thurler (1998: 167-176) aborda também o estabelecimento escolar como organização aprendente.

afectivas (pessoais e profissionais), tomada de decisões consensuais, em que o poder é repartido. Também, subsiste uma preocupação com o ponto de vista individual e respeito pelas minorias, não se verificando a dicotomia indivíduo - colectividade, sendo as diferenças e os desacordos bem aceites, numa perspectiva de desenvolvimento do grupo. As práticas colegiais e o desenvolvimento de uma cultura de colaboração ou cooperação, ao serem valorizadas, podem instituir-se como estratégia global de inovação, mudança e qualidade na escola (Thurler, 2001:153). A colaboração docente é amplamente considerada como uma estratégia capital para estimular e manter a inovação nas escolas (Fullan & Hargreaves, 1991; Little, 1981; Rosenholtz, 1989, cit. em Tardif & Lessard, 2008: 143).

Assessorias Facilitadoras da Inovação e da Mudança¹³

As várias asserções do termo assessoria/supervisão¹⁴ trazem consigo uma conotação abrangente que envolve os serviços de instâncias intermediárias e centrais do sistema de ensino e da política da educação. Assim concebida, a assessoria vai para além dum trabalho técnico-pedagógico, pois implica uma acção planeada e organizada a partir de objectivos claros e amplos, assumidos pelo colectivo escolar, com vista ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável face ao trabalho educativo (o processo de reflexão individual, transforma-se num processo de reflexão colectivo). Para isso, é necessário que se criem condições facilitadoras para que os professores trabalhem e aprendam juntos – “aprendizagem cooperativa”. Trata-se de modelos de orientação prático-crítica que entendem a formação, como uma procura conjunta (entre professores e assessores) de soluções para os problemas do quotidiano escolar (Prado, 2000: 2). Esta orientação somente produzirá o efeito desejado quando voltada para o desenvolvimento profissional e da autonomia do professor e ajuda a compreender o seu trabalho e a sua prática à luz de resultados quantitativos e qualitativos (avaliação interna). A assessoria pode tornar-se uma força aglutinadora e impulsionadora do grupo de professores e equipe escolar actuando

¹³ Frota (2007). Texto baseado numa Comunicação apresentada na Universidade de Aveiro, *A Assessoria na educação em debate/IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, 2007*- “Culturas de Colaboração Docente e Assessoria Interna”

¹⁴ O termo *supervisão* foi usado durante mais de 20 anos no âmbito da formação inicial de professores (estágios) individual e em grupo, tendo-se estendido à formação permanente (contínua) e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem institucionais (Alarcão & Tavares, 2003:154-5). Os autores, citando Tracy (2002:85), falam da necessidade de equipas “supervisivas multidisciplinares” e da “super-visão inter-pares”, numa escola reflexiva (entre outros modelos).

como mediadora, numa posição de intérprete da realidade escolar e das suas necessidades. No fundo, trata-se de organizar em comum, momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, no que respeita a várias actividades: identificação de problemas que se manifestam no quotidiano, definição de estratégias, encontro de soluções para os problemas, elaboração de projectos curriculares, elaboração, avaliação e integração de programas pedagógicos, coordenação de departamentos, gestão intermédia, entre outras.

A função da assessoria interna consistirá em facilitar aos professores o desenvolvimento de categorias de pensamento e modos de fazer que promovam processos de auto-análise e de construção de conhecimento e melhoria. Nesta base, a assessoria passa a preocupar-se com o sentido dos efeitos da acção que desencadeia, mais do que com os resultados do trabalho escolar. Esta dimensão política da supervisão-assessoria só se torna efectiva quando atinge a administração, altera o ambiente escolar, tornando-o mais compatível com as suas novas exigências ou seja mais aberto a mudanças. Portanto, as assessorias podem dar uma contribuição valiosa tornando-se um elemento fundamental para a gestão e administração escolares (Garcia & Yanez, 1997:47, cit. em Alonso, 1999: 178) visto que apresentam pontos de intersecção com ambas, pois a gestão implica desconcentração do poder, partilha, criação de mecanismos de participação adequados ao projecto educativo e à situação. Uma assessoria aos professores, com vista ao desenvolvimento de um projecto colectivo que propõe mudanças não só nas práticas, mas também nas concepções, tem de ser encarada como uma interacção entre iguais ou seja uma acção crítico-reflexiva (Prado, 2000:2)¹⁵.

Garcia & Yanez (1997:47, cit. em Alonso, 1999:177) referem que “la labor de asesamiento se crea fundamentalmente a partir de practicas, como la formación permanente, la innovación educativa, la supervisión y la orientación”, configurando-se o seu poder e identidade à medida que se vão realizando as suas acções.

Nesta definição, não são aceitáveis visões estáticas e unívocas. As suas acções fazem-se em prol da inovação, desenvolvimento curricular, profissional (de aprendizagem) e institucional e melhoria da qualidade da escola (Segóvia, 2003:1; Prado, 2000:1).

As assessorias nas escolas podem vir de várias áreas do conhecimento, sendo as de maior impacto, o Trabalho Social (Ciências Sociais), a Psicologia, a Educação Especial, a

¹⁵ Vicente Prado (2000) neste artigo fala das assessorias e da colaboração, sobretudo no âmbito da formação inicial de professores (estágios). Refere ainda que as novas tendências educativas dão a primazia às assessorias internas, em detrimento das externas anteriormente mais em foco.

Orientação Profissional, a Orientação de Estágios, o Desenvolvimento Organizacional, o Desenvolvimento Curricular (Ciências da Educação) e o Desenvolvimento Comunitário, cada um com os seus modelos e tradições, transportados para o contexto educativo (Segóvia, 2003:1).

As assessorias devem preferencialmente estar a cargo de professores com formação nas áreas a desenvolver e a apoiar e, eventualmente, contar com agentes externos da administração central ou independentes, visto que alguns professores têm formação especializada em matérias educativas, tais como desenvolvimento curricular, avaliação, projectos (educativos e curriculares), situações de conflito (problemas disciplinares), novas áreas curriculares (formação cívica, estudo acompanhado, área de projecto), gestão, entre outras.

Quem lidou com escolas de baixo rendimento chegou à conclusão que a necessidade de intervenção externa é inversamente proporcional ao progresso favorável da escola. Quando o insucesso é persistente, a liderança assertiva e a assessoria externa são necessárias, mas, a longo prazo, a eficácia dependerá da capacidade de desenvolver um compromisso interno (em que sejam activadas as ideias e a motivação intrínseca da grande maioria dos professores) (Fullan, 2003:53). Este compromisso interno de uma maior participação e colaboração dos professores pode ser desenvolvido com o apoio das assessorias internas junto da gestão, no sentido de viabilizar reuniões, debates, estudos internos, intercâmbios, entre escolas e reconquistar espaços de comunicação na escola.

Os grupos ou o grupo que compõe a assessoria (grupo de pesquisa e inovação, por exemplo, deve assumir a coordenação e acompanhar as escolas na concepção e implementação das “démarches “de inovação nas escolas, facilitar a formação de redes, a construção de representações comuns e a difusão de novas práticas e ainda comparar, analisar, capitalizar, valorizar as experiências existentes) – podem apoiar as escolas em rede ou não, trabalhando no terreno e basear as suas modalidades de intervenção em teorias novas de mudança. No fundo, estes grupos acompanham o desenvolvimento escolar (temporariamente, durante 4/5 anos, enquanto as escolas precisam, sobretudo as menos eficazes) (Thurler, 2004^a: 88).

Os assessores vão debater-se com determinadas tensões sistémicas, entre forças conservadoras e forças inovadoras, e devem arbitrar estes conflitos. No entanto, correm o risco, uma vez que estão por dentro (pertencem ao sistema), de se tornarem um “poder

paralelo” logo que fazem reconhecer as suas competências, ganhando a confiança de certos grupos e actores (desencadeiam algumas solidariedades). O assessor vai sentir-se só, quando tiver que denunciar certas derives e travar certas inconsequências, dilemas organizacionais que, em última instância, podem impedir o desenvolvimento escolar. É isto que leva alguns assessores a manifestarem que trabalham como consultores externos ou que fazem parte do sistema. Qualquer das situações traz os seus inconvenientes: os consultores externos muitas vezes passam despercebidos na instituição durante o tempo em que decorre a sua tarefa; os consultores internos correm o risco de ser ignorados pelos professores e pela hierarquia, ou pelo contrário integrar-se na hierarquia e abandonar a sua identidade de assessor fundindo-se na lógica administrativa, perdendo assim alguma margem de manobra e talvez mesmo isenção face aos dilemas da organização. Trata-se, portanto, de uma tarefa difícil devendo procurar-se um equilíbrio entre a assessoria interna e externa para a inovação (cultural) e o desenvolvimento da melhoria e eficácia na escola (Thurler, 2004^a:78).

A Profissionalidade e o Novo Profissionalismo Docente e a Inovação

As transformações sociais verificadas nas últimas décadas e as mudanças ocorridas ao nível do sistema educativo e da escola exigem a construção de uma nova profissionalidade docente que não se restrinja apenas à sala de aula, mas se alargue à escola. No entanto, a construção desta nova profissionalidade e a definição dos múltiplos papéis que competem ao professor exigem reflexão e bom senso na atribuição desses mesmos papéis. O professor não pode ser um “faz tudo” sendo cada vez mais necessária a intervenção de outros profissionais na organização escolar. Só uma equipa educativa multidisciplinar pode dar resposta aos problemas complexos que nos dias de hoje a escola enfrenta.

Dada a natureza essencialmente ética da acção educativa, o ideal de serviço deverá ser um ideal ético-axiológico, integrador das dimensões científicas, técnicas e relacionais. Estrela (2001:120), baseando-se nos trabalhos de investigação que tem orientado, concebe a profissão docente como “uma actividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saber-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e

autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho. É esse conjunto de saber-fazer e atitudes – saberes profissionais, que configuram a profissionalidade e o profissionalismo docente” (Estrela, 2001:120).¹⁶

As alterações verificadas ao nível da concepção e funções da escola, as funções e os papéis docentes (antigamente confinadas à sala de aula) não têm cessado de se alargar. Para confirmarmos isso, basta que consultemos a nossa lei de bases do sistema educativo (o mesmo se tem passado a nível internacional). No contexto português, Barroso (1991) pôs em evidência o modelo de gestão das escolas, baseado na democracia, na colegialidade e na participação, ensaiado em Portugal, a partir de 1974, que se traduz num processo de aquisição de novas competências por parte dos professores redefinindo estratégias de carreira que passam por um processo de requalificação profissional.

Assim, o professor independentemente do seu estágio de desenvolvimento profissional, terá que ser, entre muitas outras coisas, educador moral, especialista em desenvolvimento e aprendizagem, técnico de desenvolvimento curricular, especialista dos saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, analista de sistemas informáticos, inovador, investigador, agente de mudança social e dinamizador da vida escolar, ao mesmo tempo que se vão alargando os seus domínios de intervenção na educação, tendo em conta os seguintes aspectos: éticos, ecológicos, de cidadania, culturais, pluriculturais, de igualdade de oportunidades, de igualdade de género, de saúde, de educação sexual, entre outros (Estrela, 2001:122). Ora, este estado de coisas é passível de trazer problemas aos professores, como por exemplo; angústias, incertezas, crise de identidade, baixa auto-estima, tanto mais, que várias socializações profissionais vão ocorrendo, ao longo dos oito estádios do “ciclo de vida dos professores” (Huberman, 1992:123-126)¹⁷. Por isso mesmo, não é de estranhar que o “conformismo estratégico” e o “conformismo interiorizado” prevaleçam sobre a “adaptação estratégica” (Lacey, 1986, cit. em Estrela, 2001:124), aliás

¹⁶ Maria Teresa Estrela num artigo sumário aborda questões relacionadas com o profissionalismo docente, tendo em conta algumas investigações realizadas neste domínio e orientadas pela própria.

¹⁷ Têm sido vários os autores que se debruçaram sobre os ciclos da carreira profissional dos professores. Leithwood) identificou cinco estádios: 1 - lançamento da carreira; 2 - estabilização; 3 - novos desafios e interesses; 4 - obtenção de uma plataforma profissional e 5 - preparação para a reforma, desencanto, serenidade. Também Bolam (1990) identificou cinco etapas profissionais: 1 - Etapa preparatória; 2 - Etapa da entrevista; 3 - Etapa da indução (2 primeiros anos no cargo); 4 - Etapa interna (vários anos no cargo) e 5 - Etapa transitória: Formação e Recolocação (cf. Wittaker, 2000:58 e s). Huberman, 1992:122-130) considerou, no ciclo de vida dos professores, oito estádios, os cinco de Leithwood (1990) mais três: 1- Sobrevivência e Descoberta (1-3 anos de cargo); 2 - Estabilização (4-6 anos de cargo); 3 e 4 - Experimentação, Activismo e Reavaliação (7-18 anos de cargo); 5 e 6 – Serenidade / Conservantismo (19-30 anos) e 8 – Desenvolvimento/Desencanto.

como evidenciam os estudos de Marques da Silva (1997) e de Cordeiro Alves (1997) sobre professores portugueses.

Não nos vamos alongar na discussão sobre a estreita relação que existe entre profissionalidade e profissionalismo – “profissionalismo restrito” e “profissionalismo alargado” (Hoyle, 1995), nem tão pouco enveredar pelos aspectos relativos à formação do professor que já abordámos sumariamente, nem igualmente debater aspectos relativos à formação contínua dos professores, por serem temáticas que se desviam dos objectivos que nos propusemos neste estudo. Contudo, nesta linha de ideias, têm sido várias as contribuições dadas por diversos autores no que se refere ao papel e imagem do professor, como veremos no ponto seguinte. São de salientar algumas das seguintes imagens: “professor reflexivo”, de Zeichner (1996 a); “prático reflexivo” - reflexão na acção, de Schon (1996) que preconiza a prática reflexiva como contraponto à concepção de professor como técnico especialista; “professor como intelectual transformador”, de Giroux (1997) e “professor intelectual crítico”, McLaren (1995); “o professor criativo”, que preconiza a prática profissional como actuação artística - a arte de ensinar, de Woods (1990/1994); “o professor investigador”, de Stenhouse (1987), que defende, para além da componente técnica e científica, o papel de investigador no conjunto de todo o trabalho do docente e o “professor como gestor de dilemas”, de Berlack (1981) e Lampert (1985) (cit. em Sácristan, 1992: 75-6).

Em alguns sistemas escolares continua a agir-se como se os directores e os docentes pudessem ser obrigados a ser democráticos e compelidos a ser cooperativos. Tais sistemas transferem directores entre escolas como se estivessem a trocar jogadores (Fullan & Hargreaves, 2001:165). Se os sistemas escolares quiserem criar professores e escolas integrais, eles precisam de aprender a realidade da capacitação real e não apenas os discursos. Os dois princípios de conectividade e de capacitação real subjazem às orientações de Fullan & Hargreaves (2001:166) para os sistemas escolares.

O desenvolvimento profissional do docente, que consiste em conceber a sua prática como um processo constante de aprendizagem, experimentação e reflexão partilhada, suscitará o desenvolvimento de projectos que satisfaçam, quer os estudantes, quer os professores, quer os restantes intervenientes no processo educativo. No fundo, quanto maior for a formação/actualização do professor nos domínios acima referidos, maior será a sua capacidade de intervir como agente de mudança na escola.

O Professor como Agente Facilitador da Inovação

O resultado de uma inovação educativa depende muito daquilo que os professores pensam e fazem, o que depende da forma como compreendem as ideias novas, da sua adesão a elas e, mais que tudo, da sua capacidade e vontade de integrar essas ideias nas suas práticas educativas. É importante que os membros de uma escola se envolvam espontaneamente e activamente na construção colectiva e durável da mudança, na análise e tratamento dos problemas, na elaboração das respostas e sua regulação. Por isso, hoje se fala de desenvolvimento mais do que de inovação escolar.

Transformar a cultura, ou seja, mudar o modo de fazer as coisas no nosso próprio ambiente, é o ponto principal para o sucesso de uma organização. É isto que está na base do que Fullan (2003:51) chama “reculturar”. Segundo o autor, os líderes eficazes sabem a importância de “reculturar”, ou seja, algo que active e aprofunde o objectivo moral através de culturas de trabalho colaborativo e cooperante.

Segundo Giroux (1997:162-3), todos os sujeitos que têm modos próprios de construção da experiência cognitiva da sua realidade devem ser reconhecidos como agentes de cultura e de conhecimento e como profissionais activos e reflexivos. O autor realça a função social dos professores enquanto “intelectuais transformadores” havendo necessidade de tornar “o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Este autor chama a atenção para uma nova concepção de profissionalismo dos professores como líderes escolares, atribuindo-lhe maior poder e autonomia. Reconhece, também, que ainda há muito a fazer no campo da partilha do poder com os professores e da *liderança colegial* para reestruturar com êxito a escola partindo do seu interior. Em seu entender, o poder e a liderança dos professores só será uma realidade quando contribuir para a construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional da comunidade; nas escolas torna-se indispensável o desenvolvimento de uma “consciência profissional deontológica fundada na prática de uma reflexão crítica” (Giroux, 1997:162 e ss.).

A questão dos contextos organizacionais serem ou não propícios às mudanças das práticas de ensino dos professores, requeridas ou implícitas nas reformas, liga-se a outra questão que é a da existência ou inexistência de um projecto educativo no qual se defina com clareza a natureza da política pedagógica perfilhada pela comunidade escolar.

O papel individual e criativo dos professores é importante, na regulação do seu desenvolvimento profissional e nas relações que estabelecem com os outros colegas. Importa pois salientar que a mudança das escolas está associada às culturas de ensino que se expressam na pluralidade dos docentes – “estas culturas não devem ser perspectivadas como unitárias, fixas, monolíticas, normativas ou inertes” (Smith, 1991:323-326).

A responsabilidade da formação dos professores, em tempos de rápidas mudanças e de grandes incertezas, consiste em preparar os professores com conhecimentos e capacidades de prática reflexiva para que possam actuar com fundamento e com responsabilidade. Trata-se de preparar os docentes para lidarem com as incertezas, os dilemas, a pressão e a intensificação, características do nosso tempo, o que exige que se tenha em conta, não só a dimensão técnica da docência, mas também os aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Em suma, uma formação que permita aos professores funcionar adequadamente em contextos caracterizados pela pós-modernidade com as seguintes dimensões: diversidade cultural, dúvida e incerteza nacionais, flexibilidade ocupacional, complexidade organizacional, fluidez organizacional, horizontalidade organizativas, incerteza moral e científica, sofisticação e complexidade tecnológica, ansiedade pessoal e a compressão do tempo e do espaço, que trazem consequências para o seu trabalho (Hargreaves, 1998^a: 93).

2.2.5. Factores e Culturas Limitadoras da Inovação e Mudança

Os factores que facilitam a *resistência* à inovação e mudança internos e/ou externos (cultura de resistência), associados ao conservadorismo das práticas escolares, são vários, sendo alguns deles a antítese dos que facilitam a inovação e mudança que acabámos de apresentar. Assim, destacamos alguns mais significativos: a debilidade das relações interpessoais e democráticas, a ausência de compromissos firmes para partilhar objectivos e projectos comuns, os conflitos (às vezes latentes), as tensões e inércias, a falta de planificação e coordenação, os ritmos e tempos na hora de tomar decisões e fixar prioridades (que por vezes se arrastam demasiado), a pouca disponibilidade e grau de implicação dos professores nas tarefas, o saber do professorado mais baseado na intuição do que na fundamentação teórica e científica (como consequência de uma formação inicial

e permanente demasiado precária), a rigidez da organização e gestão das instituições escolares, assim como dos tempos e espaços escolares (a “gramática escolar” de que falaremos a diante) (Sebarroja, 2001:33). Fullan & Miles (1992) analisaram as causas responsáveis pelo fracasso sistemático das inovações e reformas e concluíram que os problemas não residem na falta de inovações de qualidade, mas na grande quantidade (enorme sobrecarga) de inovações/mudanças fragmentadas, descoordenadas e efémeras (Fullan & Miles, 1992, cit. em Garcia, 1995:10).

Factores e Culturas que Limitam a Inovação e Mudança

Posto isto, apresentamos alguns dos factores limitadores da inovação e mudança:

1 - Resistências e rotinas dos professores – há muitos elementos de resistência manifestos e ocultos que se tornaram públicos, através de queixas, críticas e reivindicações dos professores, sendo o elemento mais emblemático da resistência à inovação as rotinas das práticas profissionais, que têm os seus apoiantes no corporativismo, nos conservadores e funcionalismo, na inércia e na aversão a todo o tipo de inovação venha ela de onde vier, por parte de certos docentes. Há inúmeros exemplos de como a inércia se instala nas escolas para se realizar aquilo que se fez toda a vida da mesma maneira.

A gramática escolar (“grammar of schooling”) está em estreita relação com as resistências e dificuldades para implementar mudanças. Certos aspectos, como a divisão do tempo e espaço nas escolas, a distribuição dos alunos pelas turmas, a classificação / avaliação dos mesmos, a organização do conhecimento por disciplinas constituem elementos estruturais do que publicamente deve considerar-se uma escola, ou seja, crenças, rituais, símbolos... em que os professores se socializaram e que são muito difíceis de mudar a curto e médio prazo.

2 - O individualismo e o corporativismo interno – outra característica relevante é a cultura do individualismo que grassa nas nossas escolas (tema a que voltaremos no próximo capítulo), assim como a colegialidade artificial/forçada. Esta cultura tem sido criticada por alguns autores, porque em sua opinião fomenta o encapsulamento corporativo de pequenos grupos dentro da escola (por exemplo os departamentos

disciplinares no ensino secundário). Esses grupos, que rivalizam e se confrontam, reivindicando para si mais recursos e privilégios e mais poder na distribuição do currículo e na gestão e organização da escola, são os chamados grupos balcanizados, muito evidentes em determinadas áreas curriculares (como veremos à frente no estudo de caso das escolas).

- A cultura individualista – os processos de mudança e inovação escolares tornam-se mais difíceis pelo facto de não existir uma cultura de colaboração nas escolas; os professores trabalham isolados e raramente compartilham e tornam públicas as suas práticas. A aula é o santuário dos professores – o santuário da aula é o elemento central da cultura do ensino, que se preserva e protege mediante o isolamento e que pais, directores e professores não ousam violar (Bullough, 1987:92, cit. em Garcia, 1995:20). Os professores aprendem desde os primeiros anos de formação a depender do seu próprio conhecimento, capacidades e saber fazer para se desenvolverem no seu dia, a dia de actividade, sobretudo quando sabem que nesta profissão pedir ajuda não faz parte da sua cultura profissional;

- Pessimismo e mal-estar docente – muitos professores estão descontentes e insatisfeitos com as múltiplas funções e tarefas que lhes são distribuídas para desenvolver muitas vezes em condições difíceis. Isto gera condutas pessimistas e derrotistas nos professores que não querem ouvir nada sobre inovação e mudança;

- Efeitos perversos das reformas educativas – estas servem de desculpa para muitos desagrados e podem limitar a autonomia e a criatividade dos professores que nem sempre estão devidamente preparados. As reformas por vezes fracassam porque tentam resolver problemas de uma forma muito superficial, sendo sujeitas a calendários superficiais e pouco realistas e aparecem associadas a mandatos políticos (predomínio dos símbolos sobre a substância, devido à componente política que anima as reformas, a diferença entre os tempos políticos e os educativos levam a que muitas vezes as reformas tenham metas vagas, com calendários pouco realistas e maior preocupação com os símbolos). Outro

problema são as modas, pois procuram lançar pequenas inovações e depois não se preocupam com a sua avaliação;

- Paradoxos do currículo duplo – refere-se ao aparente paradoxo que é uma gestão flexível dos currículos (que utiliza pedagogias inovadoras) não ser compatível com a preparação para exames e provas de aferição, em que a estratégia utilizada pelo professor tem que ser diferente, ou seja, seleccionar certos conteúdos para os alunos memorizarem e treinar com eles as respostas dos testes/exames;

- A saturação e a fragmentação da oferta pedagógica – reporta-se ao consumismo que chegou às escolas (existe um mercado poderoso e crescente), através de imensas ofertas, tais como: enciclopédias, livros escolares, produtos tecnológicos, visitas de estudo guiadas, concursos, projectos, entre outras. São tantas as informações e mensagens dispersas recebidas diariamente, que por vezes se torna difícil lidar com toda essa informação e aproveitá-la convenientemente;

- Divórcio entre a investigação universitária e a prática escolar – refere-se ao divórcio entre o ensino universitário e o não universitário, uma vez que o intercâmbio entre eles é reduzido.

As estratégias da mudança na educação/ensino podem criar condições para que as escolas alterem, não só a sua estrutura, como também a sua cultura, e possam reconciliar todos os agentes educativos ou seja todas as valências: professores, alunos, pais, funcionários da escola, equipas técnicas multidisciplinares, comunidade, entre outras. As mudanças e inovações a introduzir passam por todos os níveis de decisão do funcionamento de uma escola. Contudo, não podemos ignorar que as tensões (conflito) e contradições fazem parte da inovação e mudança. Por isso, não se trata de tomar medidas preventivas para evitar as situações de conflito, mas antes, saber geri-las de forma positiva e criativa. O conflito é um bom barómetro para medir até onde é possível a convivência, entre as várias culturas docentes presentes na escola.

A inovação educativa, como qualquer outra actividade laboral e humana, está cheia de contradições, antinomias e dilemas (Sebarroja Carbonell, 2001:33-40). Assim, para

finalizar este capítulo pareceu-nos oportuno apresentar, em síntese, alguns aspectos característicos, mesmo paradoxais, da pós-modernidade (dilemas) e as suas implicações para a educação.

2.2.6. Os Dilemas da Educação na Mudança – a Era Pós-moderna

O que caracteriza então as sociedades actuais? Segundo Rangel (1998:82-3),¹⁸ os aspectos da sociedade de hoje que parecem ter maiores implicações educativas, sobretudo ao nível da elaboração dos currículos, são: - o mundo transformado em “aldeia global”; - a globalização da economia e internacionalização dos mercados; - a transferência e mobilidade de pessoas; - a circulação ultra rápida da informação, devido às novas tecnologias da informação e comunicação; - a redução das barreiras tradicionais do tempo e da distância; - a formação de blocos (económicos e políticos) multinacionais acentuando o desequilíbrio entre países; - a uniformização dos padrões culturais; - a alteração na distribuição dos sectores produtivos; - a mudança significativa no tipo e conteúdos das profissões – as novas profissões ligadas às novas tecnologias; - a “encefalização” das nossas sociedades: - o aumento das ofertas de trabalho (devido à longevidade, saúde e trabalho feminino); - a escassez dos postos de trabalho; - o desemprego e ainda o teletrabalho, muitas pessoas trabalham em casa; - a sociedade multi-étnica, multi-plural e multi-opções; - as multi-opções ao nível dos vários tipos de escola que vão surgindo constantemente, sobretudo privadas. Destes aspectos, decorrem, entre outros, os seguintes factores: controlo da ciência e tecnologia pelos países mais industrializados; forte emergência de movimentos nacionalistas, movimentos regionalistas e de conflitos étnicos e raciais; alteração da composição étnica na maior parte dos países; deslocação massiva das populações rurais para os grandes centros urbanos, criando problemas vários, incluindo a marginalidade e violência; aumento da população nos países em vias de desenvolvimento, queda da natalidade e envelhecimento da população nos países mais industrializados; aumento desenfreado do consumismo nos países mais desenvolvidos;

¹⁸ Sobre o que caracteriza as sociedades actuais pós-modernas (séc.XXI), consultámos vários autores entre eles, Brandt (2000), Castells (1994), Dalin (1996); Giddens (1998; 2000); Giroux (1997), Hargreaves (1994); Murphy (1995); Rangel (1998); Rojas (1994), Santos (1994), Sacristan (1999); Wells (1999); Paper (2000), entre outros, mas o resumo aqui apresentado fundamenta-se preferencialmente nas opiniões de Rangel (1998) e Murphy (1995) respectivamente.

aumento da instabilidade familiar e das taxas de divórcio; mudanças nos estilos de família e simultânea coexistência com a família tradicional – diminuição da convivência social e familiar; aumento acentuado do individualismo; culto quase narcisista do individualismo; crise acentuada de valores e sistemas ideológicos; perda de confiança nos grandes modelos políticos, sociais e económicos; problemas graves de desequilíbrios ecológicos, de degradação do ambiente (e também em nossa opinião, os problemas de natureza espiritual e religiosa que culminam no aparecimento de várias seitas e movimentos religiosos); os problemas de educação humana (falta de solidariedade e humanismo); e toda a turbulência (guerras fratricidas) que grassa por esse mundo fora. Este cenário complexo conduz a um conjunto de dilemas e antinomias, em evidência na vida escolar e nos temas educacionais do nosso tempo, que obrigam a uma reflexão contínua sobre o que se passa na escola e alimenta e dinamiza qualquer processo de inovação.

As situações dilemáticas são bipolares (pólos opostos) resultantes exactamente de situações contrastantes da sociedade actual. No que respeita aos vários níveis de intervenção referidos, temos então, na opinião de Rangel (1998: 84-89, in Marques et al.1998), os seguintes:

- 1º Educação para a Excelência *versus* Educação de Massas (democratização do ensino);
- 2º Local *versus* Global (globalização e mundialização *versus*. entidades regionais);
- 3º Especialidade *versus* Generalidade;
- 4º Uniformização *versus* Diversificação;
- 5º Instrução *versus* Formação;
- 5º Avaliação Invasora *versus* Avaliação (quase ausente dos alunos, das escolas e dos sistemas educativos).

Estes dilemas, alguns dos quais já mencionados, são, segundo o autor, aqueles que mais pesam na elaboração dos currículos, na definição da cultura e nos processos de inovação escolares.

Do ponto de vista contextual, considera-se que numa sociedade multicultural e diversificada são inevitáveis a multiplicidade de significados, as diferenças e a contradição de perspectivas. Os grupos sociais existentes têm interesses, histórias e culturas específicas e diferentes. A sociedade pós-moderna é pluriétnica, plurireferencial, pluridentitária,

culturalmente pluralista. A realidade hoje é concebida em moldes muito diferentes dum passado recente; vivemos no limiar do caos, em que a mudança se apresenta como cultura e não como um fenómeno accidental e cíclico. Vivemos num mundo incerto, descontínuo, indeterminado, imprevisível, interdependente que tende para o não equilíbrio. Enfim, um mundo complexo! Como a realidade quântica é iminente e cooperante e se auto-organiza, não haverá diferenciação de poder, mas sim a diferenciação de funções. Não existirá departamentalização, mas cooperação, trabalho em equipa, em que se substituem uns aos outros (a especialização já não é vista como vantajosa), a liderança é repartida (“dispersa”) e está relacionada com a competência para o desempenho de tarefas (Murphy, 1995:316). Por seu lado, Sergiovanni (1991), defende, como imagens das escolas do século XXI, as escolas *comunidades educativas* (comunidades de aprendizagem) que são sistemas orgânicos abertos, organizações mais descentralizadas (descentralização do poder) e profissionalmente controladas. Os padrões relacionais nestas organizações são diferentes, a autoridade hierárquica é menor, está mais diluída, a liderança é repartida e os papéis são mais flexíveis e gerais.

Do nosso ponto de vista, no que respeita à organização escolar em geral, sua gestão e liderança e culturas profissionais, o dilema principal ainda é: a cultura do individualismo *versus* a cultura de colaboração. Dos estudos feitos noutros países, por Hargreaves (1994), Fullan & Hargreaves (1992), Nias (1989), e os realizados em Portugal por Sarmento (1994), Mendes (1999) e Lima (2002) entre outros, verifica-se uma dominância da cultura do individualismo, nos vários graus de ensino, e do individualismo *versus* balcanização ou colegialidade artificial, ao nível do ensino secundário. As culturas profissionais docentes apontadas para as escolas pós-modernas são as culturas de colaboração/cooperação que facilitam o empenho na mudança e na inovação. Para além disso, favorecem o sentido de responsabilidade e interdependência entre os docentes e a construção de uma cultura de gestão escolar mais integradora. Também, como já foi dito no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem, perspectiva-se uma aprendizagem construtivista, partindo-se do princípio de que se aprende fazendo “learning by doing” (Dewey, 195)¹⁹ de que o

¹⁹ As ideias de Dewey surgiram inicialmente em 1904 dando ênfase à aprendizagem prática e ao papel do acontecimento – surpresa que interrompe a acção rotineira na actividade de ensino, ficando conhecido o lema “aprender fazendo”- “o progresso da ciência experimental demonstrou que não existem as coisas que se chamam verdadeiro conhecimento e fecunda compreensão, excepto como resultado do *fazer*” (Dewey:1959:302). A publicação da sua obra desencadeou a perspectiva de reflexão como parte integrante

conhecimento é uma construção social – aprende-se com os outros (“aprendizagem cooperativa”).

É nesse sentido do futuro em construção que se preconiza uma escola com um projecto educativo próprio, centrada em currículos flexíveis, que tenham em conta a globalização/mundialização, a sociedade pluri-étnica, pluri-cultural e pluralista, o papel das novas tecnologias (sociedade da informação e alta tecnologia - “high tech”), o papel dos “mídia” e também as crises económicas e problemas sociais, que hoje se verificam. A globalização e a descentralização do poder colocaram a escola no centro de várias redes sociais, políticas e económicas, que tendo concedido uma maior visibilidade à escola e à educação também exigiram mais responsabilidades, sendo hoje a escola e os professores, principalmente estes, cometidos de papéis mais intervenientes e actuates na resolução dos problemas desta sociedade.

Assim, terminamos o primeiro capítulo com uma citação de González (1988, cit. em Nóvoa, 1995:41) bem elucidativa do assunto que vamos abordar no capítulo seguinte – “as culturas docentes”:

“A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização escolar desenvolvem-se padrões de relação, cultivando-se modos de acção e produz-se uma cultura própria, em função da qual os indivíduos (professores e alunos) definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações”.

do processo de desenvolvimento profissional do professor. Como seus seguidores surgem os autores D. Schon (1987) e K. Zeichner (1996).

CAPÍTULO II

A CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE

Mais recentemente, as culturas ocupacionais dos professores têm vindo a ser objecto de atenção e estudo, discutindo-se o problema da unidade e da diversidade cultural no seio da profissão docente, dando-se particular atenção às formas através das quais os professores interpretam e desempenham o seu papel ocupacional (cultura de trabalho dos professores) ou seja, a interacção entre professores no interior dos estabelecimentos de ensino – compreensão dos padrões culturais da vida quotidiana dos professores nas escolas onde trabalham. As culturas dos professores estão relacionadas com realidades colectivas (grupo social) em interacções pessoais e de grupo e não em factores personalizados. São as tais interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido. As culturas de ensino resultam do processo dinâmico de construção social dos professores, enquanto membros de um grupo sócio-profissional. Dessa dinâmica emanam as normas de interacção social e profissional entre os vários membros dos grupos disciplinares, podendo elas funcionar como instrumentos de regulação colectiva da acção pedagógica.

As culturas profissionais dos professores são sempre socialmente construídas, pois muito do que os professores referem ser as suas práticas é reflexo, não só da sua compreensão individual, mas também do conhecimento, significações e perspectivas partilhadas com os colegas. Contudo, nem os pensamentos, nem os saberes dos professores se aplicam no vazio, mas sim num local como é a escola - realidade social, cultural e organizacional complexa, entendida como um sistema que influencia práticas e atitudes às quais os professores atribuem significados que lhes permitem organizar a realidade educativa. Assim, os professores possuem crenças e teorias que desenvolvem em resultado dos seus pensamentos, antes, durante e após a acção pedagógica. Para compreender porque é que uns professores são bem sucedidos, enquanto outros são mal sucedidos, devemos olhar para a sua cultura de trabalho. É através dela que adquirem as suas crenças e as suas atitudes, como se socializaram nos seus departamentos, o que é socialmente transmitido

pelas culturas profissionais que direccionam o comportamento dos seus membros, qual o seu sentido de identidade com o propósito da sua acção. A liderança das escolas reconhece a importância destas questões culturais e a sua estreita relação com a qualidade e eficácia das organizações escolares, com a cultura organizacional e com a cultura profissional (Cunningham & Gresso, 1993: 261).

A criação, manutenção e recriação da(s) cultura(s) docente(s) e das suas características é um processo dialéctico que envolve formas de produção e de reprodução que as contextualizam historicamente.

A liderança da escola pode intervir ao desenvolver culturas múltiplas de ensino e incentivar equipas autónomas de estudo centradas nos problemas da escola e do ensino. As práticas colegiais e o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, ao serem valorizadas, podem instituir-se como estratégia global de inovação e mudança.

Após, a discussão de uma problemática tão interessante, capaz de gerar polémica e de ter feito correr muita tinta nas últimas décadas, em alguns países e também em Portugal, sobre os factores que condicionam o trabalho docente e os desafios que se colocam ao professor neste novo milénio, vamos passar a abordar as *culturas profissionais docentes*.

Antes disso, gostaríamos de realçar a contribuição de diversos autores, dada a este tema, tendo os seus estudos, no âmbito das culturas de escolares, focalizado o trabalho dos professores e a sua cultura ocupacional, referindo que esta parece ser, ao mesmo tempo, relativamente unificada e complexamente diversificada – a diversidade e o consenso cultural são construídos e sustentados pelos professores, nas suas relações (modos dominantes de interacção profissional nas escolas), as quais têm implicações na forma como o trabalho é conduzido no interior da escola (Lima, 2000b: 95).

Assim, ao longo deste trabalho referenciamos muitos autores e suas obras mais citadas na literatura da especialidade. Importa, dentro destes autores, salientar dois contributos muito importantes, a saber: as obras clássicas de Waller (1932), *The Sociology of Teaching*, e de Lortie (1975), *School Teacher*, referências sempre presentes nos estudos que se seguiram. Mas também outras, como as de Taba (1955), *School Culture, Studies of Participation and Leadership*, e Sarason (1966), *The School Culture and Process of Change*.

No seguimento da revisão da literatura decidimos destacar os autores portugueses que investigaram no domínio do profissionalismo docente e aspectos com ele relacionados, como as culturas de escola e culturas profissionais. Alguns destes autores investigaram o clima de escola, termo mais em voga, antes de se generalizar o conceito de cultura organizacional e de cultura profissional.

1. Conceito de Cultura Profissional Docente

Posto isto, vamos então, explicitar o conceito de cultura profissional docente, tema central neste estudo. O conceito de cultura aparece frequentemente associado ao termo ocupacional-profissional que coincide com o conceito de cultura docente. Tem uma natureza cognitiva, mas também axiológica e material: integra ideias e perspectivas, mas, também, valores e normas e ainda rituais, símbolos e artefactos; trata-se de um conceito que procura dar conta da complexidade das formas simbólicas de articulação dos professores com o mundo das escolas e da educação. Podemos definir cultura docente da seguinte maneira:

“A cultura profissional-ocupacional diz respeito ao conjunto de assunções crenças, valores e dispositivos simbólicos partilhados por um grupo profissional em articulação com o contexto em que decorre a prática ocupacional e profissional e os seus processos de formação e socialização (Sarmento, 1994:71).

“As crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1994: 103-111).

As culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimentos, de valores, crenças, representações, normas e concepções, mas também de comportamentos e práticas, ou seja, modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as suas experiências de trabalho. Em consequência da exposição a um contexto específico de trabalho e da construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os professores

partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a este (Lima, 2000b:65).

Os professores não desenvolvem as suas estratégias e estilos de ensino sozinhos. Eles aprendem com vários grupos profissionais, quer interiores à escola, quer exteriores a ela. Fisicamente, os professores estão sozinhos na sala de aula, psicologicamente, nunca estão sós. Os seus estilos pedagógicos são influenciados pelos “outlooks” e orientações dos colegas com quem trabalham ou trabalharam no passado e pelas relações que estabelecem com os colegas de escola e com os seus alunos. O que se passa dentro da sala de aula não se pode divorciar do que se passa fora dela. Se pretendermos saber o que é que o professor faz e a razão porque o faz tem de se conhecer a sua cultura profissional. As culturas docentes ajudam a dar significado e suporte ao trabalho e à *identidade profissional*.

Sainsaulieu (1977, cit. em Sarmento, 1994:71) refere que a vida no local de trabalho tem uma importância decisiva na formação de normas e relações que se estruturam em *modelos culturais*. No que respeita à cultura profissional docente, Feiman-Nemser & Floden (1986) defendem a diversidade cultural. Para os autores, uma uniformidade cultural é insustentável se atentarmos na diferença de idades, de género, de experiência, de estatuto social e conjugal, de grupo disciplinar, de interesses temáticos, conhecimentos e capacidades que os grupos de professores evidenciam. Para compreender e interpretar melhor a(s) cultura(s) dos professores é necessário fazer a distinção entre *conteúdo* e *forma*.

O *conteúdo* das culturas profissionais dos professores consiste nas atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, convicções e maneiras de fazer as coisas, que são compartilhadas no seio de um pequeno grupo ou na comunidade de professores. Portanto, diz respeito ao que os *professores pensam, dizem e fazem*. É neste domínio que a diversidade da cultura docente é mais óbvia e onde há um importante trabalho a desenvolver. É o conteúdo que se discute, quando se fala de culturas académicas, culturas pastorais (de orientação), culturas de disciplina e assim por diante. É a este nível que se verifica uma maior diversidade entre os professores. A *forma* das culturas profissionais (docentes) refere-se aos padrões característicos de relacionamento e formas de associação dos professores dessa cultura: o conceito normativo de partilha não é essencial, pois a forma pode ser individualista ou antagonista, variando ao longo do tempo. É a partir da *forma* que se redefinem, reproduzem e realizam os conteúdos de diferentes culturas. O número de formas das culturas docentes é consideravelmente inferior ao número das

culturas descritas, em termos de conteúdo. Entender as formas da cultura é, pois, compreender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa.

Do ponto de vista conceptual das culturas docentes elegemos dois autores de referência e os seus modelos culturais que se assemelham bastante, a saber:

- Hargreaves (1998a) aponta quatro tipos de cultura: 1º - individualismo; 2º - balcanização; 3º - colegialidade artificial; 4º - colaboração; e um 5º emergente – mosaico evolutivo ou fluido; e admite ainda que possam surgir, nas relações profissionais, subculturas intermédias;

-Thurler (1998a) aponta cinco modelos: 1º - individualismo; 2º - balcanização; 3º - grande família; 4º - colegialidade forçada; e 5º- cooperação e interdependência – que são idênticos aos modelos apontados por Hargreaves, sendo que a “grande família” de Thurler coincide ou está integrada no conceito de colaboração.

Diríamos que são dois modelos muito próximos com ligeiras “nuances”.

2. Modelo Tipológico de Hargreaves

Assim, Hargreaves (1994/1998a), Fullan & Hargreaves (1992) e outros autores fizeram investigações sobre as culturas docentes, especialmente no Ensino Secundário e em vários países. Identificaram, pelo menos, as quatro formas de cultura docente referidas, na idade pós-moderna, cada uma delas com implicações diferentes nos processos de desenvolvimento e mudança na formação educacional do docente. Em geral, as várias culturas fornecem um contexto, no qual as estratégias específicas do ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo. É sobre esta temática que incidirá parte do nosso estudo e nos leva a caracterizar e descrever essas tipologias de cultura docente mais em pormenor.

As culturas docentes compreendem crenças, valores e formas assumidas de trabalhar em comunidades de professores, os quais tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo dos anos. Nesse contexto, os professores acabam por desenvolver as culturas profissionais que se enquadram em várias categorias principais

ou em subcategorias intermédias. O individualismo, o isolamento e o “privatismo” constituem uma forma particular da(s) cultura(s) docente(s), por ventura a mais generalizada nos vários graus de ensino, sendo a balcanização mais frequente no ensino secundário, muito visível em determinados grupos disciplinares.

2.1. Individualismo/Isolamento

Na revisão da literatura verificámos que a cultura docente no mundo ocidental é maioritariamente uma cultura individualista, sendo poucas as escolas onde prevalece uma cultura diferente, mais colegial a tender para a colaborativa.

Steven Lukes (1973, cit. em Hargreaves, 1994:171) identificou 11 significados para o termo individualismo (polissemia), alguns dos quais associados à dignidade humana, à autonomia, à privacidade, ao desenvolvimento pessoal, económico, religioso e ético. Trata-se, pois, de um fenómeno social e cultural complexo que possui muitos significados (nem todos necessariamente negativos).

Neste estudo, referimo-nos ao individualismo como um modo específico de relações profissionais docentes, a um estilo de direcção e gestão escolar e a uma orientação dos comportamentos colectivos (na organização-escola). Estamos a falar de uma cultura (docente) de individualismo. O individualismo tanto pode ser um sistema dominado por princípios de racionalidade democrática que podem sufocar as iniciativas dos docentes e a sua autonomia fora da sala de aula, como uma opção do professor (por várias razões: pessoais, como por exemplo economia de tempo; aspectos psicológicos; maior concentração e rendimento no trabalho; trabalho doméstico; entre outros) ou, ainda, ser uma cultura aprendida, resultante de uma aprendizagem feita na formação ou ao longo de vários anos de experiência profissional.

O comportamento individual dos professores é, na opinião de alguns autores, a resultante ou um misto das expectativas institucionais e da personalidade individual, sendo que alguns professores adoptam uma atitude de expectativa: “wait and see attitude” (Owens, 1991, cit. em Kowalski: 245). O isolamento profissional dos docentes tornou-se um lugar-comum na investigação educacional contemporânea, porque é frequentemente associado a práticas de ensino tradicionais, inibidoras do desenvolvimento profissional dos

professores e das inovações educacionais. A sua conotação é, na maioria das vezes, negativa, daí que Hargreaves (1994:204) lhe chame “heresia do individualismo”, considerando-a como “heresia genérica” ou de “forma”. Esta assenta em três assunções básicas: *individualismo docente*, *isolamento docente* e *privatismo docente*. Szasz (1976, cit. em Hargreaves, 1994:204) refere-se à construção social das heresias e a dois tipos de heresias: “heresias substantivas e heresias genéricas”²⁰.

Nessa linha de ideias, Clandinin & Connelly (1995:91-2) comparam as escolas a paisagens profissionais e morais que albergam histórias sagradas, nas quais o individualismo, o privatismo e o isolamento desempenham uma função epistemológica muito importante. Por toda a parte, muitos professores ensinam sozinhos (atrás de portas fechadas) não fazendo a mínima ideia do que fazem os outros colegas. A aula é o santuário dos professores – o santuário da aula é o elemento central da cultura do ensino, que se preserva e protege mediante tal isolamento. Para muitos deles é bem aceite este isolamento, que os protege das interferências exteriores, a tal ponto que alguns recusam leccionar em salas que estejam situadas próximo dos órgãos de gestão, no sentido de evitar um maior controlo. Se o isolamento, por um lado, protege o docente das eventuais críticas, por outro, impede uma avaliação correcta de um trabalho que pode ser competente e muito valioso, ou seja, toda a actividade positiva do professor pode eventualmente não ser reconhecida, assim como toda a actividade negativa pode permanecer no anonimato, sem correcção ou mudança possíveis (competência não reconhecida e incompetência ignorada). Assim, “quaisquer que sejam as coisas boas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá” (Fullan & Hargreaves, 2001:29). Estes autores referem ainda que os professores veteranos são subaproveitados de uma forma inadmissível, enquanto os professores novos, que combinam o idealismo com a energia e com o medo, são também subvalorizados.

Lortie (1975, cit. em Hargreaves, 1994:167) compara o isolamento dos professores na escola a uma estrutura em *caixa de ovos*, “egg crate school”, considerando que a cultura do individualismo desenvolve nos professores três “ismos” que designou por *presentismo*, *conservantismo* e *individualismo*. Assim, o *presentismo* relaciona-se com o presente, ou

²⁰ As heresias substantivas são as formulações que ameaçam parte de um sistema de crenças (por ex. religiosas). As genéricas ou de forma são as que o autor aplica à cultura profissional, ainda hoje dominante nas nossas escolas – cultura do individualismo, isolamento e privatismo – que desafiam o propósito central de uma missão (entende-se nesta perspectiva que a escola tem uma missão) e os princípios que a fundamentam.

seja, o professor concentra-se nas planificações a curto prazo (planos de aula) e despende bastante energia e tempo nessa actividade evitando discutir e reflectir mudanças fundamentais que ocorrem no contexto escolar (reformas curriculares, por exemplo), mantendo uma atitude conservadora – *conservantismo* – que resiste à inovação e mudança, apartando-se de qualquer colaboração com os colegas e de avaliações e críticas pertinentes ao trabalho desenvolvido, como se estivessem numa “gaiola” ou no seu “alvéolo” protegido de qualquer influência, no sentido da mudança. Recusam, deste modo, usufruir da liberdade de partilha de ideias e opiniões que lhes é concedida caindo no isolamento/*individualismo*.

Muito embora nem todos os autores perfilhem desta opinião, Lortie (1975), Fullan (1992), Hargreaves (1994), Sarmiento (1994, no caso das escolas primárias, em Portugal), Thurler (1994, 1996, 1998) e Perrenaud (2000) defendem que a cultura do individualismo está fortemente enraizada, sendo dominante nos professores e nas escolas, quer do ensino básico, quer do ensino secundário. Muitas vezes, é suportado pela arquitectura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela História. Aliás, segundo sublinharam os historiadores da educação, “o sistema de produção em série do século XIX, em que os docentes isolados ensinavam programas iguais a grupos de crianças segregadas por idades, foi concebido como uma forma de disciplinar e controlar as massas” (Fullan & Hargreaves, 2001:23). Esta tradição do isolamento, infelizmente, tornou-se numa forma habitual de ensinar. Huberman (1993:15, cit em Garcia, 1996:21) referiu-se aos professores como artesãos independentes: “um sujeito que cria e repara actividades de aprendizagem, com um estilo muito particular”. Também Zielinsky & Hoy (1983, cit. em Hargreaves, 1994:167), num estudo em que recolheram dados junto de 417 professores (ensino primário), verificaram que, ao pedir para eles indicarem cinco nomes de colegas com quem habitualmente cooperavam, não obtiveram quaisquer respostas, ou seja, não conseguiram indicar os cinco nomes. A partir destas e outras investigações, autores que têm estudado as culturas docentes referem que o individualismo “está bem e continua, só não se recomenda”.

Um dos factores mais consistentemente mencionados como obstáculos à eliminação deste individualismo e ao desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração tem sido o da escassez de tempo para os docentes se reunirem, planificarem e ajudarem uns aos outros, discutindo questões diversas durante o dia escolar, uma vez que o horário de trabalho inerente à gramática escolar é, já de si, sobrecarregado. Este é um dos argumentos

utilizados pelos professores para justificarem o seu comportamento individualista – “individualismo constrangido” – mas que, do nosso ponto de vista, este argumento do horário (muito sobrecarregado com actividades lectivas e não-lectivas) não constitui impedimento válido para um trabalho do tipo colegial ou de colaboração²¹. Muitos professores preferem adoptar padrões de comportamento individualista no seu trabalho, porque sempre assim estiveram habituados (comportamento aprendido em situações de ensino e escolas tradicionais) ou porque assim não estão sujeitos ao “julgamento” alheio (dos colegas) ou, ainda, por uma questão de princípio, em circunstâncias onde o trabalho de colaboração não é encorajado e não existem oportunidades para o realizar – “individualismo colectivo” (trabalha cada um por si com o mesmo objectivo: a eficácia da organização escolar). Por isso, certos autores, entre eles, Flinders (1988, cit. em Hargreaves, 1994: 71) explicam a adopção de comportamentos individualistas como uma estratégia defensiva/adaptativa, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho – “individualismo estratégico”²².

O tempo de preparação não tem ajudado automaticamente o processo de associação entre professores e os seus colegas, muito embora as “escolas eficazes” se caracterizem por uma cultura de colaboração/cooperação consentida, havendo uma ruptura com o individualismo e com a participação/colaboração obrigatória e compulsiva entre professores.

Flinders (1988, cit. em Hargreaves, 1994:171) diz: “o que para alguns é isolamento, outros consideram autonomia, privacidade, auto-desenvolvimento e necessidade profissional.” Como já se disse anteriormente, quando falamos de *individualismo*, falamos de um fenómeno social e cultural complexo com muitas interpretações e significados e nem todos, necessariamente negativos. O individualismo pedagógico tende a dominar o comportamento profissional e organizacional dos professores nos vários graus de ensino (com particular incidência no ensino secundário). Contudo, deve-se admitir que as racionalidades e as práticas quotidianas dos docentes incorporam influências da

²¹ Na perspectiva de Hargreaves (1994:186), a colaboração é entendida como um trabalho em que as pessoas colaboram espontaneamente. Enquanto a colegialidade se refere ao tipo de trabalho colegial mas imposto.

²² Flinders (1988), no artigo “Teachers Isolation and New Reform”, define três tipos de individualismo: 1 – “constrangido” devido ao constrangimento administrativo – burocrático, barreiras arquitectónicas e outras que desencorajam o trabalho colectivo; 2 – “estratégico” em que surgem padrões de trabalho docentes individualistas devido às conjunturas do seu ambiente de trabalho e 3 – “electivo” alude à opção pessoal do docente pelo trabalho a sós por uma questão de preferência e princípio, mesmo em situações favoráveis à adopção de outros padrões culturais.

multiplicidade de experiências e vivências ocorridas no contexto escolar. Sabe-se, hoje, que é mais comum (embora não frequente) os professores pedirem ajuda aos seus colegas (pares), do que aos seus superiores hierárquicos, mas isto depende muito do clima e cultura da escola. Ora, isto não significa que se tenha de perspectivar o individualismo, apenas de uma forma negativa. A cultura do individualismo tem vantagens e desvantagens. O problema põe-se quando o individualismo – “privatismo” – não é uma preferência, mas um hábito ou uma aceitação incondicional, sem que sejam questionadas outras formas de trabalho, mais interessantes e enriquecedoras. O desenvolvimento profissional dos docentes e a inovação educacional não têm qualquer expressão na cultura individualista, resultando daí uma conotação negativa para a inovação e mudança que não são bem aceites pelos professores que preferem trabalhar isolados. Nas escolas eficazes, estes docentes existem em pequeno número, mas nas escolas fracassadas (*failing schools - sinking schools*, segundo Stoll, 1999:39), menos bem organizadas, o número de professores individualistas já é significativo.

Embora uma parte do poder e da autonomia dos professores se alicerce no carácter secreto/isolado da acção de ensinar, é importante ter em conta que o *isolamento* pode transformar as salas de aula em lugares “de vivência de histórias repetitivas, sem a possibilidade de consciencialização e transformação (Connelly & Clandinin, 1995: 91). Portanto, não é através do *isolamento* e *privatismo* que se restaura e reforça o sentido da autonomia profissional.

A condição de ser professor está estritamente ligada aos aspectos intrínsecos da profissão, quer no sentido académico estrito, quer no sentido da vocação profissional. A sobrevalorização das dimensões intrínsecas tem a ver com o que caracteriza o trabalho docente – a sala de aula e a sua função principal: leccionar. Portanto, o individualismo pode ser uma consequência da complexa organização escolar e será tanto mais acentuado, quanto mais burocratizada ela for. Duma maneira geral, não há homogeneidade nem consenso no seio da organização, daí coexistirem várias culturas e subculturas profissionais.

Hargreaves (1998:193-4) fala de três formas de individualismo, a saber: *constrangido*, estratégico e *electivo*. *Constrangido*, quando os professores, de um modo geral, trabalham sós devido a constrangimentos administrativos ou de outro tipo; *estratégico*, quando os professores criam activamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências do seu ambiente de trabalho, e *electivo*, quando alude à opção pelo trabalho a

sós, sempre ou quase sempre, mesmo, quando o trabalho em colaboração com outros colegas é encorajado e existem oportunidades para que seja realizado. Fullan & Hargreaves (2001:78) consideram que o individualismo inviabiliza a cooperação e o reconhecimento do êxito, *competência não reconhecida*. Do mesmo modo, estes autores referem que o isolamento pode conduzir à arbitrariedade, ao autoritarismo e permitir a permanência de profissionais incompetentes, no sistema de ensino, a chamada *incompetência ignorada*.²³ Assim, o individualismo, o isolamento e o *privatismo*, vários termos para o mesmo conceito, constituem uma forma particular das culturas de ensino que têm influenciado de forma significativa o trabalho dos professores. Parece que tudo funciona melhor com as somas individuais, mais do que com projectos comuns, tudo sob a capa de uma independência pessoal que frequentemente ampara um certo tipo de individualismo – cada um em sua classe é livre e soberano de realizar a sua tarefa como achar mais oportuno (Hargreaves, 1998:194).

Os modelos de organização e funcionamento de muitas escolas limitam o desenvolvimento do trabalho cooperado, baseando-se numa cultura individualista pouco receptiva às dificuldades dos professores, persistindo estes, numa atitude isolada de confronto e gestão das suas inseguranças e dificuldades. Estas são algumas das causas do isolamento dos professores (Hargreaves, 2006:680), para além das características pessoais, como o hábito e a rotina, a economia de esforço, a ansiedade e insegurança acerca da sua competência e as ligações emocionais fortes estabelecidas com os alunos.

2.2. Balcanização

Nas escolas do ensino secundário, os professores associam-se preferencialmente a alguns colegas, formando pequenos grupos independentes, por vezes muito fechados que evidenciam uma cultura docente *balcanizada*. Os professores, nesta cultura de *balcanização*, vinculam-se através das suas identidades e lealdades profissionais a grupos específicos de colegas com quem em geral trabalham e (mais) convivem na sala de professores. A existência destes grupos, numa escola, reflecte e reforça diferentes perspectivas de educação, de ensino, de estilos pedagógicos e de modos de agir e pensar.

²³ Ver Montero (2005: 119). A autora refere-se também aos perigos do trabalho individualista nos mesmos termos citando Hargreaves.

Estes grupos, muitas vezes, competem entre si, por posição e poder, o que implica uma deficiente comunicação, indiferença e separação dos restantes professores, na mesma escola. Para além disso, acarreta uma deficiente continuidade (inconsistências) no acompanhamento dos alunos, no que se reporta às expectativas, desempenhos e comportamento dos mesmos. Na pior das hipóteses, gera conflitos e a necessidade de defesa de territórios e de estatuto como se de “feudos” se falasse. Assim, estes grupos “lutam” por espaços, horários, alunos/turmas, orçamentos para materiais e outras regalias, afins. Estes tipos de cultura são típicos das escolas secundárias (devido às várias áreas disciplinares) e têm características e perfis diferentes, a saber: os mais intelectuais; os mais práticos e informais (educação física); os mais pragmáticos e académicos (os das ciências); os mais ansiosos de protagonismo e poder; os mais defensores (próximos) da direcção da escola; os da oposição (que discordam das políticas educativas, da direcção, etc.); os mais manipuladores, no sentido de obter mais poder dentro da escola, os mais apáticos e alheios ao que se passa na escola, entre outros. Toda esta diferenciação, dimensão e complexidade nas escolas secundárias, acrescidas do facto de os currículos privilegiarem umas disciplinas e não outras (estabelecendo categorias de conhecimento diferentes, com estatutos diferentes) podem conduzir a rivalidades que vão originar a divisão em grupos incompatíveis – a *cultura* (docente) *balcanizada*. A balcanização (colaboração que divide) não é exclusiva do ensino secundário, podendo surgir no 1º e 2º ciclos do ensino básico e também na cultura dos professores de Educação Especial que em geral são “marginalizados” nas escolas.

Nas culturas de balcanização, os subgrupos de professores estão bastante isolados uns dos outros, constatando-se uma baixa *permeabilidade* ao contacto com os outros elementos e à integração de novos membros no grupo – são grupos fechados e altamente *persistentes e permanentes* (mantém-se coesos ao longo do tempo). Também se verifica uma forte identificação pessoal e a partilha de objectivos políticos (defendem interesses particulares). Este comportamento político (compleição política do grupo) tem consequências educacionais importantes ou seja, quando são introduzidas algumas inovações (reformas), surgem os grupos apoiantes que vão beneficiar dessas novas políticas e os opositores que são os que tiram menos benefícios, evidenciando algumas resistências.

Bom, se por um lado através da cultura balcanizada alguns grupos (os “preferidos”) se podem sentir apoiados, outros há que se sentem marginalizados e desprotegidos (com

menor estatuto profissional). Desta divisão podem resultar consequências menos boas para os alunos (inconsistências no seu acompanhamento) que se vêem envolvidos nalgumas “disputas” entre os professores, que lhes são, de todo, alheias. A dinâmica das acções escolares neste contexto pode comprometer a qualidade e a eficácia do ensino. No mundo pós-moderno rápido, comprimido (compressão do tempo e do espaço), incerto, diverso e complexo as organizações escolares com estruturas balcanizadas não estão devidamente preparadas para lidar com aspectos como: os recursos humanos, o crescimento profissional contínuo do pessoal docente e a capacidade de resposta às mudanças/necessidades da comunidade (Hargreaves, 1994:215).

A avaliar pela literatura revista, a balcanização juntamente com o individualismo continuam a ser um traço dominante das escolas secundárias contemporâneas no mundo e em Portugal, mesmo naquelas escolas que fazem um esforço para serem mais inovadoras.

Em síntese, uma cultura organizacional balcanizada caracteriza-se por grupos isolados e concorrenciais que contam com a fidelidade e identidade particulares dos professores; grupos que reflectem diferentes concepções sobre a aprendizagem, diferentes estilos pedagógicos e currículos; deficiente progressão e continuidade na aprendizagem dos alunos em consequência das diferentes práticas pedagógicas dos professores e disputas sobre recursos, território e regalias (Whittaker, 1999:114-7).

Desbalcanizar as escolas secundárias não significa acabar com as várias disciplinas, mas sim fazer com que as fronteiras entre os grupos disciplinares sejam mais flexíveis (diluídas) e as diferenças de “status” entre os grupos/departamentos, menos acentuadas, no sentido de relações mais horizontais e menos hierarquizadas. Haverá sempre departamentalização, mas os departamentos disciplinares podem coexistir com outras unidades, equipas educativas e comissões interdepartamentais, podendo todas elas interagir e colaborar entre si.

No que respeita a estudos portugueses sobre culturas de escola e culturas docentes, são frequentemente referenciados vários autores: Gomes (1988/89/94/96/2000); Barroso (1990); C. A. Gomes (1991); Licínio Lima (1992); Nóvoa (1992); R. Gomes (1993); Sarmiento (1994); L. D. Costa (1997); Neto Mendes (1999), Peres (1999); C. Loureiro (2001); Caria (2000); J. C. Silva (2002); Ávila de Lima (2002); Lima Torres (1997; 2004);

Morgado (2005), entre outros²⁴. Estes estudos referem, de um modo geral, que o trabalho docente nas escolas públicas do ensino secundário (e não só) se tem pautado por uma cultura individualista, apesar dos apelos à colaboração que têm surgido com as novas reformas. Isto, porque a concepção de escola “comunidade educativa”, em que se faz apelo à cultura de colaboração, cooperação e “grande família” (Thurler, 1998a: 61-2) é difícil de estabelecer e mais difícil de manter. Este tipo de relações encontra dificuldades no ensino secundário, por via de um currículo especializado por disciplinas (departamentos), o qual isola os professores e os liga a domínios balcanizados, remetendo para tarefas exclusivamente individuais (Hargreaves, 1998a: 290). O modelo individualista oferece aos professores uma esfera quase “privada” (o seu carácter celular, as múltiplas células de que fala Lortie, 1975, cit. em Hargreaves, 1994: 167)) ou seja uma protecção bem-vinda e às vezes vital contra os julgamentos e as intervenções exteriores (invasivas). Por isso, a cooperação/colaboração de professores deve ser uma área a desenvolver, pois, apesar de algumas experiências inovadoras, continua a ser excepção nas nossas escolas... Como escrevem Fullan e Hargreaves: “...these collaborative work cultures, which are still a relative rarity in our schools but which may be beacons for others to follow” (1996:16).

A cultura do individualismo e a cultura de balcanização estão relacionadas com determinantes culturais e estruturais, constituindo uma condição de trabalho presente nas escolas, associadas a uma gramática escolar caracterizada por práticas standardizadas, com elevado grau de homogeneidade e quadros curriculares fortemente prescritivos. Ambas fragmentam as relações profissionais, impedindo as iniciativas colectivas e as de controlo do próprio trabalho dos professores, muito importantes para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem fortes e de culturas de colaboração (Hargreaves, 2003: 228-234) que passamos a caracterizar.

2.3. Colaboração

A cultura de colaboração não depende de determinações externas baseando-se nas relações espontâneas dos professores. Estabelece-se um acordo básico quanto aos

²⁴ A autora desenvolveu um estudo nesta área no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação “Culturas Docentes nas Organizações Escolares: Estudo de Caso numa Escola Portuguesa em Macau”, defendida em 2001, onde a cultura do individualismo e a tecnocracia didáctica estão bem representadas nas comunicações da quase totalidade dos entrevistados (11) e inquiridos (39) (Frota, 2001: 196-7).

objectivos e aos valores educativos, mas, ao mesmo tempo, respeitam-se as opiniões discordantes dos seus membros. A colaboração não ocorre apenas em torno da acção docente, estende-se aos contactos informais, ao tempo de ócio, ao interesse de uns professores pelos outros. A cultura de colaboração vai sendo construída lentamente e costuma ser acompanhada de algumas condições, a saber: uma boa gestão ou direcção para facilitar as relações em torno de um projecto, o interesse dos professores em dedicar tempo ao contacto com os outros e uma avaliação positiva do trabalho em grupo, como meio para melhorar o ensino (Marchesi & Martin, 2003:110).

Importa, pois, definir colaboração, tendo presente a revisão da literatura efectuada, sendo a definição seguinte uma das que consideramos mais objectivas e concisas:

“What is Collaboration? Collaboration can be defined as, to work in combination with... collaboration involves the mutual negotiation of purposes and interests by parties committed to the common goal of program improvement”. (Scott & Burke, 1995: 189-190).

As principais características encontradas no trabalho de colaboração entre os professores são: relações espontâneas, voluntárias, significativas, orientadas para o desenvolvimento de projectos, omnipresentes (difundidas no tempo e no espaço) e imprevisíveis; crenças e interesses partilhados; interacção e participação espontâneas; preocupação e respeito pelo ponto de vista individual e tarefas mais colectivas, do que individuais (Hargreaves, 1998a: 216-7). Trata-se, efectivamente, de um profissionalismo docente algo complexo.

Por outro lado, há professores que mantêm uma atitude de reserva e de baixa expectativa relativamente ao trabalho de colaboração, daí ser importante a avaliação das contingências dos funcionamentos organizacionais e as suas incidências sobre a mudança, já que, nas escolas, se verifica uma combinação dos diferentes modelos culturais. Hargreaves (1998a:192-3) refere que é preciso reinterpretar o individualismo não o confundindo com individualidade – a interdependência, a iniciativa e a colaboração não devem impedir as actividades individuais. A individualidade é necessária para uma cooperação produtiva e para o exercício competente da docência – o importante é saber conjugar ambas as dimensões.

Em diferentes contextos profissionais vem-se defendendo a necessidade de contribuir para o desenvolvimento de culturas profissionais de colaboração existindo argumentos e razões suficientes para que represente um paradigma para o pensamento, a investigação e a prática educativa. A cultura colaborativa não se evidencia só pelas reuniões e procedimentos burocráticos, mas pela presença de atitudes e condutas concretas que se desenvolvem ao longo das relações entre professores no seu trabalho quotidiano

Hargreaves, (1994:204) refere uma forma de cultura de colaboração, a chamada “*collaborative culture*”, em que os professores se mostram mais unidos, do que divididos, em termos de ajudas de rotina, apoio e confiança no quotidiano escolar. Este tipo de cultura não tem uma organização formal e burocrática, nem objectivos, nem projectos específicos. Na vida escolar são visíveis os pequenos gestos, atitudes de simpatia entre os professores (que colaboram), sinais de amizade, empatia e compreensão, são constantes ao longo do dia, nos corredores, na sala de professores, em cerimónias simbólicas (por exemplo aniversários), em festas de escola e outros acontecimentos.

A melhoria da qualidade escolar, ao nível pessoal, afectivo e profissional só pode resultar das relações de colegialidade e colaboração entre professores e entre professores e agentes externos. As relações de colaboração são importantes como dispositivos para aprender a resolver problemas, construir uma solidariedade e cooperação na escola e satisfazer a necessidade de apoio mútuo dos professores – sendo uma via para o desenvolvimento profissional, também podem constituir uma variável mediadora para melhorar a educação dos alunos (Bolívar, 2000: 253).

No ensino secundário, se a articulação vertical não deu frutos, assim como as políticas centralistas, então, há que repensar e articular horizontalmente a acção educativa, em cada escola (desregulação, autonomia, e reprofissionalização). Romper com a tradicional estrutura celular do trabalho docente requer relações comunitárias e colegiais que contribuam para aprender a resolver os problemas com os colegas, criando solidariedade e coesão, ao mesmo tempo que fomentam a potencialidade formativa dos contextos de trabalho (Bolívar, 2000: 255). O autor diz, também, que é necessário rever a colaboração, pois é irreal pensar-se numa colegialidade e colaboração permanentes, sobretudo, se as unidades básicas de organização e de identidade profissional forem os departamentos. A extensão da colaboração é variável, consoante os departamentos na mesma escola, de modo diferencial. O intercâmbio entre departamentos contribui para o

desenvolvimento profissional e evita a balcanização. O trabalho em cooperação não é norma, porque se torna complicado, uma vez que a necessidade de planificar bem, distribuir as tarefas e fazer com que os professores colaborem, leva tempo e exige muitas reuniões. Por outro lado, os professores que dirigem este trabalho são conotados algumas vezes como ambiciosos de poder e não são bem aceites pela comunidade escolar. Por essa razão, há necessidade de formar professores para o trabalho de equipa.

A gestão flexível do currículo, núcleo básico da prática docente, pode lograr maiores níveis de colaboração entre os docentes, mas esta colaboração deve constituir-se como finalidade e não como um fim em si mesmo, devendo centrar-se em torno de projectos – “profissionalidade interactiva” (Bolívar, 2000: 263) – e não ir atrás de modas. Desde os anos 80 que se têm envidado esforços no sentido de eliminar os efeitos do individualismo e do isolamento dos professores – *reculturação*, de acordo com princípios mais colaborativos. Os professores são incentivados a trabalhar em conjunto e a interagir mais.

A cultura colaborativa oferece algumas *vantagens* e poucas *desvantagens*. Contudo, segundo Hargreaves & Fullan (1992) e Lortie (1975), cit. em Hargreaves (1994:192 e s.), não se pode afirmar que ela se tenha imposto ao individualismo, porque em muitas escolas se encontra uma “colaboração limitada”. Isto significa que os professores colaboram nalgumas tarefas do seu quotidiano escolar (colegialidade artificial ou burocrática), mas não trabalham numa cultura de colaboração. Na sociedade do conhecimento esta estratégia é apenas uma parte da solução para se conseguir uma mudança da escola, eficaz e um desenvolvimento profissional adequado dos professores. Aliás, nem todas as formas de colaboração parecem igualmente válidas – conceito com vários graus, cujos extremos são, de um lado, a colaboração espontânea e do outro lado, a colegialidade artificial.

No que respeita às *vantagens da colaboração* – sendo de assinalar dois aspectos fundamentais que se implicam mutuamente, o contraste cognitivo (que se desenvolve entre os participantes) e o clima de confiança (que propicia a abertura de novas alternativas) – podem apontar-se várias vantagens:

- reduz o isolamento dos professores, quer no mesmo grupo de disciplina, quer entre os outros grupos;
- dá apoio moral de uns e outros, superando fracassos e reduz frustrações;

- enriquece e facilita o trabalho e as oportunidades de aprendizagem do professor (o seu desenvolvimento profissional) porque propicia o encontro entre as autonomias individuais e interdependentes dos professores,
- fortalece o sentido de auto-eficácia para ensinar porque reduz a incerteza sempre presente na acção de ensinar e origina uma maior confiança profissional colectiva (elimina esforços duplicados e reduz o trabalho);
- desenvolve a capacidade de reflexão sobre a acção porque facilita as oportunidades de aprender com outras experiências (Sanches, 1997:165.194) – a sabedoria profissional colectiva;
- reduz a incerteza da própria acção individual – assertividade política, ao ter mais certezas, mais confiança nas decisões;
- favorece a capacidade de reflexão – a cooperação e diálogo incitará os professores a reflectirem mais sobre a sua acção educativa ao estabelecer-se a comparação e intercâmbio de pontos de vista e aperfeiçoamento contínuo.

No que respeita às *desvantagens da colaboração*, há a salientar as seguintes:

- Os horários dos professores demasiado preenchidos, o que reduz o tempo disponível para uma planificação e gestão programática em colaboração (esta situação conduz ao individualismo);
- Os currículos, em geral, não se articulam, nem verticalmente nem horizontalmente, e também não contribuem para a cultura colaborativa;
- A liderança da gestão, em geral, não fomenta a colaboração entre os docentes;
- A superficialidade e aparente perda de tempo, já que nem sempre são visíveis e imediatos os efeitos da cultura colaborativa;
- O conformismo, em relação ao que os outros pensam ou fazem, o que inibe a autonomia pessoal e uma identidade profissional própria;
- A submissão a uma política de colaboração determinada pela política educativa ou pela gestão da escola, que pode não corresponder aos interesses individuais.

Little (1989:525, cit. em Garcia, 1996:26) refere que não faz qualquer sentido falar de colaboração nas circunstâncias em que os professores trabalham. Não se pode pretender que os professores colaborem, sem modificar as suas condições de trabalho, sem que se altere o

grau de participação dos professores na tomada de decisões escolares e curriculares, sem que a formação dos professores os preparem para abordar situações de conflito e reduza as incertezas no ensino, sem que as escolas possuam uma organização mais flexível e autónoma, sem que os controlos sobre os professores sejam menos burocráticos, sem que a administração possa tomar decisões importantes, etc. Falar de colaboração nessas circunstâncias poderá ser um novo exercício intelectual com escassas possibilidades de modificar e alterar a realidade escolar.

Existe uma cultura de colaboração docente no ensino secundário? Nas culturas de colaboração (Hargreaves, 1994/1998) e cooperação profissional (Thurler, 2001) os docentes concedem maior importância à problematização dos dilemas profissionais e à resolução de problemas pedagógicos. Na opinião de Thurler (2001:88), as categorias não são muito discriminatórias havendo, por isso, pouca diferenciação entre colegialidade e colaboração (estas deveriam ser subcategorias de uma única categoria). Portanto, a cultura existente num estabelecimento escolar pode corresponder à mistura de vários modos dessas culturas ou a variações graduais entre uma e outra.

Falar de colaboração implica falar de autonomia e também de descentralização havendo uma necessidade de reculturar as relações de trabalho entre os professores, no sentido de uma maior colaboração, um elemento chave no desenvolvimento da aprendizagem profissional e de projectos colectivos (implica a participação activa numa equipa de aprendizagem profissional) (Hargreaves, 2003:233²⁵).

“Tenho sido capaz de acelerar o meu desenvolvimento profissional porque estou integrada numa comunidade de professores que defende a minha filosofia e que tem por princípio partilhar materiais e conversar sobre as planificações das aulas. Isto não se vê em muitas escolas” (testemunho de uma docente, Hargreaves, 2003:183).

Nias et al (1989, cit em Hargreaves, 1994:241), defendem que este clima de compreensão, partilha de valores educacionais, de relações amigáveis, não resultam de uma “*combustão* emocional espontânea”, mas têm de ser construídas e mantidas, tal como nos

²⁵ Hargreaves (2003) preconiza escolas como comunidades educativas de aprendizagem e o desenvolvimento de redes de aprendizagem profissional, organizadas e integradas por líderes nas escolas ou pelos responsáveis da formação contínua, através de investigação conduzida pelos próprios professores nas escolas (centros regionais de aprendizagem profissional).

“*bons casamentos*”, tem que se construir uma boa relação ao longo do tempo. Portanto, também a liderança joga aqui um papel muito importante.

Hargreaves (1994:248) entende a colaboração como “meta-paradigma” da mudança educacional e organizacional na era pós-moderna”. Assim, a colaboração entre professores e escolas pode contribuir para a construção de um ensino de qualidade, se tivermos em conta algumas das suas vantagens. A autonomia dos estabelecimentos, na maioria dos países, nomeadamente em França a partir de 1980, traduziu-se por diferenças mais patentes, ou pelo menos mais visíveis, em relação ao desenvolvimento de culturas locais de colaboração (Van Zanten, 2008, 201, cit. em Tardif & Lessard, 2008). Também Hargreaves:

“There is increasing evidence of vital contribution that cultures of collaboration make to widespread improvements in teaching and learning, as well as successful implementation of change” (Hargreaves, 2006:682).

Do mesmo modo, Marchesi (2001:73) aposta numa educação de qualidade para todos os alunos, tendo como objectivo principal que as escolas se constituam como comunidades de aprendizagem, com um corpo de profissionais colectivamente empenhados, num trabalho global de colaboração. Para o autor, uma maior autonomia e o desenvolvimento de projectos educativos leva a comunidade escolar a assumir maior responsabilidade, num futuro imediato, preconizando uma cultura colaborativa própria, para os sistemas escolares pós-modernos de uma organização eficaz. Em suma, a cultura de colegialidade e de colaboração são importantes para que na escola haja uma unidade de propósito entre os professores.

2.4. Colegialidade Artificial

Como é que se pode evoluir duma cultura *individualista* ou *balcanizada* para uma cultura de *colaboração*? A solução encontrada para este problema, na maioria das escolas, foi uma cultura de colegialidade artificial – “*contrived collegiality*”. Esta cultura caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos, com a intenção de

pôr os professores a planear e a trabalhar conjuntamente. Por isso, programam-se actividades que favoreçam a associação entre os professores, para que partilhem aprendizagens e desenvolvam “skills” e experiências, através de novas abordagens teóricas e técnicas provenientes do exterior. A colegialidade artificial (forçada) pode e deve ser uma fase preliminar na transição para a cultura de *Colaboração*. Uma das suas características é a previsibilidade (simulacro de colaboração).

A colegialidade artificial pode ajudar os professores, pois facilita o contacto destes com os seus superiores. Focaliza actividades mais específicas e prepara uma cultura de colaboração, mais eficaz, mas mais demorada a implementar. Assim, a colegialidade sendo mais rápida, pode facilitar o contacto entre os docentes, desde que não constitua uma forma de controlo e resulte de imposições legais. Contudo, ela é, em geral, imposta de cima para baixo, sendo esta colaboração entre os docentes, inventada e forçada. Por isso, representa uma prisão, onde a gestão de todos os pormenores constrange a prática colaborativa espontânea (Hargreaves, 2003:221). Há evidência de colegialidade em estruturas burocráticas, através de grupos pedagógicos ou de pesquisa, “teaching and research groups”, que entendem que os professores devem trabalhar em conjunto em quase todos os aspectos do seu trabalho (Bush & Middlewood, 2005: 66).

Como desvantagens apontam-se a superficialidade e a artificialidade dum trabalho em equipa, que acaba por ser imposto aos docentes. Através dessa imposição (proliferação) de reuniões “divisionistas”, a colaboração “espontânea”, ou seja por “legítima vontade”, fica comprometida, por falta de oportunidade (no tempo e no espaço). A colegialidade artificial pode suscitar ímpetus temporários de trabalho em equipa, realizado sobre pressão, mas raramente produz progressos sustentáveis. Ao sobrecarregar a agenda colegial com exigências relativas ao que fazer colectivamente e com quem, ela inibe a iniciativa profissional desencadeada da base para o topo. A colegialidade artificial gere o processo colaborativo com enorme minúcia, estabelecendo fronteiras estritas em seu redor e limitando o seu espaço de manobra. Em resultado disso, os professores acabam por colaborar menos ou abandonar práticas colaborativas logo que cessa a urgência da implementação ou criação de um projecto educativo de escola ou quando a liderança da escola muda (Hargreaves, 2003: 221).

Como vantagem podemos referir que a estrutura colegial surge como alternativa à estrutura hierárquica, tendendo a comunicação a ser lateral (em que todos os professores

devem ser envolvidos nas decisões e discussões), ao contrário da comunicação vertical, hierarquizada e individualista. Numa estrutura colegial, a autoridade tem por base a experiência e não a posição formal.

Sabe-se que a existência de espaços de convívio (na sala de professores) a que Dutercq (1991: 89) chama “*círculos sociais*” e *redes de sociabilidade* são importantes para a construção de uma cultura de colaboração, a mais importante numa escola que se quer democrática. Num artigo, que intitulou de “Chá ou Café? Ou como analisar as *redes de sociabilidade* podem ajudar a compreender o funcionamento dum estabelecimento escolar, o autor delimita na sala de professores de uma escola, a zona dos amantes de café e a zona dos amantes de chá, correspondendo esta preferência a um posicionamento distinto, no tecido das relações sociais entre os professores. Por outro lado, afirma que a observação atenta das informações contidas nos quadros (placards) situados na sala de professores pode dar um conhecimento alargado sobre: o plano de actividades, as equipas de trabalho, os clubes, assim como outros documentos aí fixados que permitem delinear as redes de sociabilidade e inclusive as personagens “*chave*”, as relações “*surdétermineés*”, os recursos activos, os círculos sociais existentes e potenciais (Dutercq, 1991:84). Pode-se, assim, averiguar toda uma dinâmica organizacional; quais os grupos profissionais mais balcanizados, quais os profissionais mais isolados, se os professores mais novos estão bem integrados na escola e até permite ao investigador seleccionar alguns professores para entrevista.

No estudo que Dutercq (1991:89) realizou numa escola francesa conseguiu identificar dezasseis *círculos sociais* pertinentes de acordo com os critérios que estabeleceu, dos quais referimos apenas alguns círculos, a saber: o da matemática, o da educação física (grupos disciplinares que aparecem balcanizados), o da cantina, o das viagens escolares, o das pequenas festas, o dos professores mais antigos, o dos amantes de chá e de café, o dos fumadores, entre outros²⁶. Alguns professores não pertencem a nenhum círculo (ou são novos ou estão de passagem), pois estão menos interessados na sociabilidade local. Por outro lado, alguns círculos podem formar redes de sociabilidade, mais ou menos estáveis, com laços fora da instituição e que, nalguns casos, constituem

²⁶ Numa escola estudada pela autora deste trabalho (Frota, 2001), apareciam fortemente balcanizados dois grupos disciplinares, facilmente identificáveis, que constituíam os círculos de fumadores e de não fumadores; assim como o dos professores mais antigos e dos professores mais jovens (que, entre si, interagem muito pouco).

mesmo grupos “lobies” de oposição à gestão/direcção da escola podendo criar conflitos graves na instituição. Portanto, o estudo dos círculos e redes de sociabilidade activas e as suas actividades/realizações locais permitem uma análise mais global do estabelecimento escolar (Dutercq, 1991:96) e inclusive da(s) sua(s) cultura(s) docentes.

Em síntese, apresentamos um quadro-resumo com as características que permitem comparar e distinguir os dois tipos de cultura docente, colaboração e colegialidade artificial (mais presentes em escolas eficazes). Daqui se pode inferir a semelhança entre a tipologia de Hargreaves & Thurler, que iremos abordar neste capítulo.

Quadro II.1. Comparação entre Colaboração e Colegialidade Artificial
segundo Hargreaves (1992:235) e Thurler (1994/2001:33) (cit Em Marchesi & Martin, 2003:110)

Colaboração	Colegialidade artificial
Ao longo do tempo e do espaço	Limitada no tempo e no espaço
Evolutiva (segue a sua própria evolução)	Imposta
“Natural”	“Forçada”
Espontânea	Regulada pela autoridade
Imprevisível	Previsível
Público misturado com o privado	Público imposto ao privado
A vida profissional exclui as interferências na vida pessoal	A vida profissional autoriza e encoraja as interferências na vida pessoal
Orientada para o desenvolvimento	Orientada para a aplicação
“Feminina” no estilo	“Masculina” no estilo

2.5. Mosaico em Movimento ou Mosaico Móvel

As organizações com estruturas clássicas baseadas na compartimentação e hierarquização dificilmente podem enfrentar com rapidez as exigências de mudança contínua a que a escola está sujeita. A cultura do mosaico fluido ou móvel é, de acordo com Hargreaves (1998:268-271), a que oferece maiores possibilidades de adaptação numa época caracterizada pela novidade e incerteza. Nesse modelo, a flexibilidade organizativa é o meio para obter uma maior participação e uma maior velocidade nas respostas. As relações são mais fluidas, os sistemas de comunicação mais plurais e as estruturas horizontais entreccruzam-se com as verticais e hierárquicas.

Hargreaves (1994, 1995, 1996) refere que este tipo de cultura emergente, “moving mosaic”, se encontra em escolas secundárias pequenas, em que todos os professores estão envolvidos na dinâmica das acções escolares. Cada professor pertence, pelo menos a uma

equipa de trabalho (comissão). Daqui resulta uma “complexa rede colegial” entre os professores de vários departamentos ou grupos de disciplina. Eles reconhecem que se estiverem unidos ou se trabalharem colectivamente saem reforçados nos seus intentos e objectivos.

Esta (quinta) cultura emergente nas escolas do mundo pós-moderno começa a ser uma realidade, beneficiando o clima de escola, a relação entre os professores; a relação entre os professores e a “gestão”, a relação entre os professores e alunos e a relação entre a (escola) e os pais. Neste tipo de cultura faz-se a apologia de procedimentos honestos, democráticos e éticos, subjacentes às tomadas de decisão. Os conflitos esbatem-se através da discussão e da resolução “de conflitos” num processo contínuo com a participação de todos os actores da escola.

Existem algumas análises sociológicas (estáticas e redutoras) que consideram que a cultura organizacional escolar é o reflexo da especificidade da cultura docente, que por sua vez resulta de uma cultura de topo estrategicamente gerida (Waller, 1932, cit. em Hargreaves, 1994:165). Por outro lado, vários têm sido os autores a realçar o peso da cultura organizacional escolar na determinação da cultura docente, ficando por esclarecer o grau, a intensidade e a possível diversidade desses efeitos face à grande diferenciação social, cultural e organizacional subjacente às várias organizações escolares. Cuban (1987, cit. em Torres, 1997: 66, nota14) entre outros, fez estudos de análise comparada sobre a(s) cultura(s) docente(s) em contextos organizacionais escolares distintos (por exemplo em escolas públicas e privadas, técnicas e liceais, etc.), tendo verificado que os professores valorizam em ambos os contextos, a função instrutiva da educação escolar. O autor encontrou três explicações possíveis para o facto: as condições estruturais e os incentivos organizacionais, a cultura de escola e a socialização dos professores.

3. Tipologias de Thurler

Thurler (1994:19) sobrevaloriza o papel dos professores vistos como únicos actores-receptores e difusores da cultura da organização escolar. A autora estabelece relações quase directas entre os modos típicos das relações profissionais desenvolvidas entre os docentes, observáveis nos estabelecimentos escolares, e a emergência das culturas desses

estabelecimentos. A autora propõe-se distinguir vários tipos culturais e relacioná-los com o estilo de direcção, o tipo de consenso relativamente aos objectivos e às normas educacionais que lhes correspondem e o estilo de funcionamento. Segundo Thurler, estes modos de relações profissionais podem agir sobre o sentimento de pertença do professor face a uma escola. O grau e o modo de cooperação profissional inscritos na cultura de um estabelecimento escolar influenciam a maneira como os professores reagem face a uma mudança, conforme três mecanismos complementares (Thurler, 1994/1998:60). São eles os seguintes: 1- o grau e o modo de cooperação profissional determinam, em parte, a maneira de tratar as novas ideias (de discuti-las, de enriquecê-las, etc., por meio de um diálogo formal ou informal...); 2- o grau e o modo de cooperação profissional agem sobre o sentimento de integração de uma comunidade (grau de segurança, de tomada de riscos, de auto - avaliação, etc.) e 3- o grau e o modo de cooperação profissional definem os recursos directamente mobilizáveis no que respeita à eficiência das práticas lectivas (coordenação das práticas, trabalho de equipa, funcionamento cooperativo etc.). A autora também refere uma ligação estreita entre a direcção/gestão das escolas eficazes e a sua cultura, demonstrando que essas escolas se caracterizam por uma cultura de cooperação livremente consentida. Portanto, o primeiro factor (direcção) seria determinante do segundo (cultura profissional docente). Para isso seria fundamental a existência de momentos de “*convívio sócio-profissional*” promotores de vários tipos de relações profissionais – as quais, originam a tipologia criada pela autora sobre os modos de relações profissionais estabelecidos entre os docentes, a saber: *Individualismo*, *Balcanização*, “*Grande Família*”, *Colegialidade Artificial* e *Cooperação e Interdependência* (sintetizados no quadro seguinte) e que passaremos a descrever.

Quadro II.2. Culturas docentes em função da direcção, objectivos e funcionamento escolar.

Modo de Relações Profissionais	Estilo de Direcção	Tipo de consenso em relação aos objectivos	Estilo de funcionamento
Individualismo	Autoritário Liberal	“Barco sem Bússola”	“Anomia”
Balcanização	Laisser-faire	Acordos parciais, projectos justapostos	Mosaico
Grande Família	Pastoral	Luta pela sobrevivência	“Fanfarra” de aldeia
Colegialidade Artificial	Chefe de Orquestra	Consenso guiado	O tempo de um projecto
Cooperação e Interdependência	Arquitecto Visionário	Missão comum	Escola “equipa desportiva”

Tipologia das relações profissionais e sua incidência sobre as culturas profissionais, Thurler (1994:26)

3.1. Individualismo

O individualismo é um modo paradoxal de “cooperação” que confere à colaboração um carácter excepcional e marginal, limitando a abertura dos docentes a projectos colectivos. O modelo individualista oferece aos professores uma esfera quase “privada” que constitui uma protecção boa, e às vezes vital, contra os julgamentos e as intervenções vindas de fora. Nas escolas, se os procedimentos (medidas) introduzidos pela sua gramática produzirem bons resultados e se mostrarem eficazes, eles serão progressivamente tomados como rotinas. O individualismo é a cultura profissional dominante nas escolas (Thurler, 2001: 62-3), em que os professores pedem, pontualmente, um conselho ou uma ajuda a outro colega e só, muito raramente, conseguem inserir-se numa comunidade educativa baseada na troca de experiências e na análise das práticas pedagógicas.

3.2. Balcanização

A balcanização, “uma cooperação contra o resto do mundo” (Thurler, 2001:70), é um modelo cultural em que os professores se associam mais estreitamente a determinados colegas, dentro de grupos distintos. Eles têm o sentimento de pertencerem muito pouco ao conjunto do corpo docente.

As escolas com estruturas balcanizadas são constituídas por grupos separados, às vezes competitivos ou em conflito, que buscam defender, a todo o custo, a sua autonomia e fazer prevalecer o seu ponto de vista. Estes subsistemas (subculturas) funcionam como feudos vagamente conectados, em que o apego preferencial de cada um é ao grupo de colegas, com os quais trabalha mais proximamente. É deste grupo que o professor obtém a sua identidade principal e é a ele que deve a sua lealdade.

A existência de tais grupos numa escola reflecte e reforça ideias e práticas muito diferentes em matéria de teorias de aprendizagem, estilos de ensino, disciplina, organização e aplicação do plano de estudos. Devido à balcanização é muito difícil tomar decisões que englobem a totalidade do corpo docente. Esses projectos “mosaicos” (Broch & Cros, 1989, cit. em Thurler, 2001:70-1) surgem muitas vezes no âmbito de uma direcção liberal, voltada

para a permissividade, pensando que cabe aos actores decidirem ou sustentando que de desacordo e de harmonia fazem parte das contradições intrínsecas da dinâmica organizacional sendo preciso conviver com elas. Segundo Staessens (1991, cit. em Thurler, 2001:72), essa postura que descarta a necessidade de visões estratégicas comuns a médio e a longo prazos, quase não produz mudanças significativas e duráveis, havendo dificuldade em assumir uma liderança transformadora. Falta o fio condutor comum que permitiria capitalizar as experiências parciais e integrá-las num processo colectivo.

A cultura balcanizada, sendo mais frequente em estabelecimentos do ensino secundário com terceiro ciclo do ensino básico do que nas escolas do ensino primário, surge também nestas e especialmente em escolas pouco eficazes

3.3. Grande Família – “a solidariedade como cooperação aparente”

A Grande Família é um modo relacional que foi descrito por Staessens (1991/1993) e Nias (1991) (cit. em Thurler, 1994: 29). Aproxima-se da cooperação e interdependência, estando na transição para este último tipo de cultura. A tónica é posta nas relações informais que se estabelecem entre os membros de uma equipa; há poucas estruturas e verifica-se uma grande confiança no desenrolar espontâneo das “coisas”. Os professores não se imiscuem no trabalho dos outros colegas e não há partilha de experiências pedagógico-didácticas. Os contactos entre os professores são amigáveis e tentam preservar um clima agradável de funcionamento na escola (ver quadro anterior, onde se sintetizam as principais características deste modo de relações entre docentes, que não tinha sido referido por Hargreaves, 1994).

3.4. Colegialidade Artificial

A colegialidade artificial ou forçada caracteriza-se por procedimentos formais, burocráticos e estruturais, cuja finalidade é levar os professores a concederem mais atenção à planificação e execução de tarefas em conjunto – tempo de trabalho em comum para a programação didáctica, acompanhamento dos alunos e outra actividades previstas no

horário de trabalho, impostas de cima e inerentes à gramática escolar²⁷ (Thurler, 2001: 74). A autora refere que, nos casos mais favoráveis, a colegialidade pode ser uma fase de transição para a instauração de uma cooperação mais livremente assumida. Por outro lado, também tem receio que a colegialidade continue a ser um substituto rápido e superficial de uma verdadeira cultura de cooperação, cuja implementação leva muito mais tempo e cuidado do que o habitualmente concedido às reformas do funcionamento interno de um estabelecimento escolar.

Assim, é pouco provável que a qualidade das interações dentro do estabelecimento escolar seja melhorada por este tipo de cultura (com medidas impostas de cima) ignorando a cooperação espontânea, podendo até enfraquecer as relações existentes e acrescentar um peso administrativo mal vivido. Também pode levar à proliferação de encontros não desejados e trazer uma sobrecarga de trabalho que limita os escassos espaços de vida informal numa escola (Thurler, 2001: 75).

3.5. Cooperação e Interdependência

A Cooperação e Interdependência estudada por Nias (1989/1991) e Staessens (1991/1993) (cit. em Thurler, 1994:32) é um modo relacional que se caracteriza por entreajuda, apoio mútuo, confiança e franqueza, pois é sinónimo de uma cultura de colaboração já referida anteriormente e estudada por Hargreaves (1994). Pressupõe uma grande concordância no que respeita aos valores educativos; uma forte coerência entre objectivos e práticas pedagógicas; e exige um controlo permanente desses mesmos objectivos. Todavia, aceita a discordância de pontos de vista dentro de certos limites.

Thurler (1994:26) salienta que os professores são os exclusivos protagonistas da construção da “*Cultura do Estabelecimento*”, sendo quase inexistente a referência ao papel de outros actores escolares, como é o caso dos alunos. Para ela, a *Cultura de Cooperação* deve ser socialmente construída e mantida por via de uma gestão escolar eficaz.

²⁷ O termo “gramática escolar” deve-se a Tyack & Tobin (1994), é utilizado para exprimir um conjunto de pressupostos e práticas organizacionais que se consolidaram à volta do desenvolvimento da escola de massas e são vistos como seus definidores.

No que se refere às diferenças verificadas, entre cultura de cooperação e colegialidade artificial, Thuler (2001:33) sintetiza-as num quadro, em tudo semelhante ao apresentado por Hargreaves (1992) (ver Quadro II.2.pág.97).

Thurler (1994:33) sobrevaloriza o papel dos professores, como sendo os únicos actores receptores e difusores de culturas, estabelecendo relações quase directas entre o tipo de relações profissionais desenvolvidas entre os professores e a emergência das respectivas culturas de escola. Em sua opinião, a cultura organizacional escolar é apenas o reflexo da cultura profissional docente, que por sua vez resulta de uma cultura de topo estrategicamente gerida (Torres, 1997: 67).

Perrenoud (2000: 99), citando Thurler (1996), refere-se à cooperação e diz que ela tem que ser necessária e não obrigatória. O trabalho cooperativo custa tempo, energia, ameaça a autonomia, baralha as certezas, fragiliza os territórios, gera conflitos, obriga a resolver difíceis problemas de justiça, de distribuição de tarefas e de tomadas de decisão.

A organização quotidiana do trabalho nas escolas pode contribuir para um incitamento à cooperação, de que são exemplos as últimas reformas em Portugal que têm remetido para a gestão flexível dos currículos, para a elaboração de um projecto educativo, de um projecto curricular, de projectos de turma e de projectos de agrupamento. Estas medidas levam os professores a congregar esforços, a transformarem-se em actores colectivos, mas também possibilitam que cada um permaneça no seu alvéolo, protegido de qualquer choque contra os demais, como “um ovo numa caixa de ovos”, imagem criada por Lortie (1975) – imagem do professor isolado, ao abrigo de qualquer influência inovadora. Pese embora os diversos discursos favoráveis à inovação, em que a cooperação é desejada e valorizada, ela ainda não faz parte do caderno de encargos dos professores, na maioria das escolas em Portugal e noutros países. Se evitarmos a comparação de práticas pedagógicas, o debate de ideias e se pensarmos que não aprendemos nada com os colegas, a relação com o conhecimento e o saber não mudará. Se o lema é “a cada um, a sua verdade pedagógica”, então não há cooperação.

As culturas colaborativas/cooperativas surgem quando o sistema concede a autonomia necessária aos professores para desenvolverem as soluções melhor adaptadas localmente e as mais coerentes em relação às suas possibilidades e competências (Thurler, 2001: 99).

3.5.1. A Caixa Negra da Cooperação – “La boîte noire de la coopération”

A cooperação como característica das escolas eficazes continua a ser um enigma, uma espécie de caixa negra. Quando ela está presente nas escolas parece contribuir para o sucesso das acções – pedagógicas e estruturais – que as escolas desenvolvem para melhorar os resultados dos seus alunos. Quando não existe, também não surgem receitas simples para a implementar. Estudos recentes de Earl & Lee (1998, cit. em Thurler 2004a:77) mostram que a cooperação profissional nas escolas inovadoras se constrói a partir da combinação de três factores: pressão, acção comum e energia. Nalgumas escolas, a pressão pode provocar nos professores um certo stress, logo que estes não consigam resolver as dissonâncias intelectuais e emocionais que se verificam no quotidiano escolar quando os objectivos visados ficam aquém dos reais. Noutras escolas, a combinação entre pressão e acção comum produz a energia necessária para explorar e instaurar de modo permanente novas práticas, para ir ao fundo dos problemas. A tomada de consciência de que “a união faz a força” e de que é possível “fazer a diferença”, desde que se proceda com método e obstinação, levará as escolas a aventurarem-se cada vez mais na espiral do desenvolvimento (Thurler, 2004a:77). Diversas pesquisas realizadas por Thurler (2001) e Senge et al. (2000) demonstraram que, nas escolas em que professores estão preparados para lidar com a incerteza e com os conflitos, se acompanharem as novas práticas educativas vão progressivamente desenvolver competências colectivas. Estas, por seu lado, completam e reforçam de maneira espectacular as competências individuais de uns e outros (como por exemplo, implicar-se numa exploração colectiva; desenvolver uma cultura de avaliação visando o desenvolvimento contínuo da qualidade; assumir colectivamente a responsabilidade, tanto dos resultados, como das mudanças em curso e verificar de maneira permanente a coerência, entre os objectivos declarados e as *démarches* efectuadas). Nestas escolas, o rumo da mudança constrói-se progressivamente, interactivamente e colectivamente, à volta duma percepção partilhada da urgência e da necessidade de acções pedagógicas que permitam melhorar as aprendizagens dos alunos. Os professores acabam por desenvolver estratégias cada vez mais eficazes, para analisar e tratar os problemas encontrados, elaborando respostas e regulando-as, dispondo para isso de uma rede

profissional sofisticada que lhes permite aceder aos materiais, recursos e às pessoas necessárias, capazes de os ajudar e apoiar nas tarefas propostas (Thurler, 2004a:78).

O quadro II.3. fornece uma visão conjunta da tipologia de Thurler (1998/2001) caracterizando as culturas docentes em função das valências, direcção, objectivos, funcionamento e mudança, de estabelecimentos escolares suíços de língua francesa.

Quadro II.3. Tipologia das relações profissionais e suas incidências sobre as culturas profissionais e sobre a mudança (Thurler, 1998/2001:62).

Relações profissionais entre professores	Estilo de direcção	Forma de consenso em relação aos objectivos	Estilo de funcionamento	Incidências sobre a mudança
Individualismo	Autoritária liberal	Consenso fraco	Anomia/mosaico: ausência/ precariedade dos laços afectivos e profissionais	Mudanças, poucas e pontuais, em domínios de acção específicos
Balkanização	Descentralização e separação de competências	Acordos parciais, projectos justapostos	Coexistência pacífica	Riqueza e dispersão; coerência limitada
Grande família	Pastoral, preocupação com o bem - estar	Preocupação federativa, valorização dos valores locais e de continuidade	Conservador, fortemente centrado na “imagem”; evitamento dos conflitos sociocognitivos	Mais reactividade do que iniciativa
Colegialidade forçada (artificial)	Liderança Colegial Tipo “Maestro”	Consenso “guiado”, imposto	Forte centralização sobre a tarefa; alternância entre picos de actividade e rotinas	Progressos colectivos importantes cf a conjuntura, limitados na duração
Cooperação profissional	Liderança cooperativa	Acordo e regulação permanentes	Focalização sobre o desenvolvimento profissional e organizacional	A mudança como componente orgânica da vida do estabelecimento

O quadro II.3. fornece uma visão conjunta da tipologia de Thurler (1998/2001) caracterizando as culturas docentes em função das valências, direcção, objectivos, funcionamento e mudança, de estabelecimentos escolares suíços de língua francesa.

3.6. Diferenças entre Culturas Locais nas Escolas

As diferenças entre escolas não são apenas uma consequência da descentralização, resultam da maneira como cada estabelecimento escolar é capaz construir ao longo dos anos uma cultura local, baseada em ajustamentos múltiplos, mais ou menos explícitos e negociados, de forma a torná-los compatíveis, justificando lógicas contraditórias, como por exemplo: assegurar a igualdade de tratamento, lutar contra o insucesso escolar; transmitir valores sociais, tendo em conta a evolução sócio cultural e económica dos alunos, manter a

qualidade do ensino, certificar e seleccionar segundo “indicadores” e regras exigentes; ter em conta as necessidades dos alunos e ainda, respeitar o individualismo dos professores, no quadro do projecto do estabelecimento escolar (Derouet, 1989, cit. em Thurler, 2004a:75).

A cultura relaciona-se com a forma como as pessoas são quando estão numa sala de aula, no departamento disciplinar ou na escola. Do mesmo modo que as condições da sala de aula afectam a capacidade de os professores proporcionarem as melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, também a cultura de escola faculta um apoio positivo ou negativo à aprendizagem dos professores (Day, 2004:191). Novas culturas profissionais docentes estão a surgir nas escolas, o que passamos a descrever e analisar a seguir e que sintetizamos na Figura 4, de Day et al. (1993:9, cit em Lofthouse, 1994:131).

Cultura de separação ⇒ cultura de conexão ⇒ cultura de integração

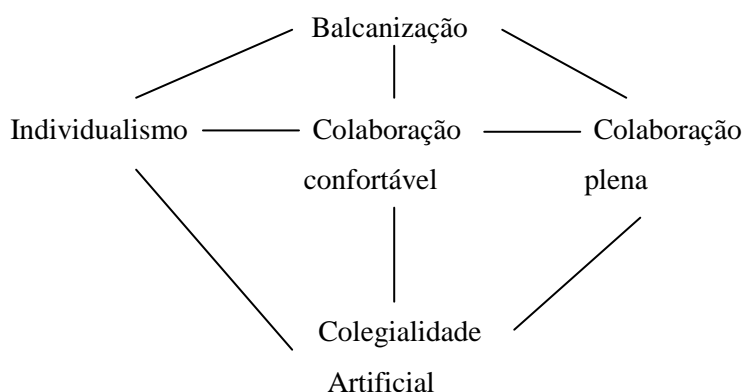


Figura 4. Novas culturas profissionais. (Day et al., 1993, cit em Lofthouse, 1994:131).

Para tornar possível a colaboração espontânea e voluntária – colaboração plena – entre os docentes, é necessário preparar e mudar as mentalidades e atitudes destes, criando-se outras condições de trabalho e dar os meios necessários para o realizar. Também, os modos de ser profissional devem implicar menos competição e mais colaboração plena. Esta forma de ser e actuar deveria ser apoiada, facilitada e incentivada pela administração/gestão das escolas de forma decidida e negociada, nunca imposta. É necessário transformar as colegialidades artificiais em verdadeiras culturas de colaboração. A experiência e a investigação realizadas referenciam a colaboração entre professores, pais, profissionais e

demais agentes educativos, como uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional de qualidade, na intervenção e promoção de programas inclusivos nas escolas.

Eixos de uma Política de Cultura nas Escolas

Os sistemas educativos ao tentarem modificar as culturas das escolas devem ter em conta os seguintes eixos de análise: - trabalhar a própria concepção de cultura; - aprender com a experiência, recorrendo à reflexão e debate; - aprender a negociar e a pilotar os processos de mudança; - incitar a cooperação profissional pela responsabilidade partilhada; - tomar tempo e dar tempo ao tempo; - aprender a pedir e a prestar contas; - desenvolver uma nova percepção da autoridade e do poder e oscilar para um novo paradigma da mudança.

Hargreaves (2003:216-248), num trabalho mais recente, estabelece uma relação entre as culturas baseadas no conhecimento e experiência e um sistema de regulação das relações profissionais nas escolas, através de contratos de desempenho e prestação de contas – “contracted based regimes for regulanting quality and standard can interact with each other in a different ways” – criando diferentes padrões e nuances de escola e reformas e diferentes tipos de comunidades educativas. Assim, considera dois tipos de regimes contratuais: os “fortes” e os “fracos” e três tipos de padrões culturais: mútuo forte (“strong mutual”); hierárquico forte (“strong hierarchical”) e fraco (“weak”). As várias combinações possíveis, que se podem encontrar entre os dois regimes contratuais e os três padrões culturais referidos, permitem encontrar, nas diferentes escolas, culturas do tipo: 1- “individualismo permissivo” - (contracto fraco) ou em oposição; 2- “individualismo corrosivo” - (contracto forte); 3- “colaborativo” - (contracto fraco) ou em oposição, 4- “comunidade de aprendizagem” - (contracto forte) e 5- “colegialidade artificial” - (contracto fraco) ou em oposição, 6- “performance training sects” - (contracto forte). Veja-se o quadro seguinte.

Quadro II.4. Combinações possíveis que se podem encontrar, entre os dois regimes contratuais e os três padrões culturais

Padrões culturais Culturas	Regimes contratuais Contractos fracos (-)	Regimes contratuais Contractos fortes (+)
Fracas (-)	Individualismo permissivo	Individualismo corrosivo
Nem fracas, nem fortes (+ -)	Colaborativo	Comunidade de aprendizagem profissional
Fortes (+)	Colegialidade artificial	Performance training sects

Torna-se necessário perceber como as culturas docentes e os contratos podem contribuir para reinventar a educação pública, na sociedade do conhecimento, dando particular ênfase à confiança mútua que deve persistir nas relações de trabalho dos professores, tendo em conta os regimes contratuais (fortes e fracos) que vinculam os professores às escolas onde trabalham. Esta nova ortodoxia da mudança educativa de Hargreaves (2003:163) implica “reculturar” as escolas, de acordo com princípios de desenvolvimento de culturas mais colaborativas e de utilização de métodos pedagógicos que apostem num ensino de qualidade. O ensino tem que se transformar numa profissão aprendente para os docentes e nesta perspectiva as reformas educacionais não podem fazer-se nas costas dos docentes.

O relatório da OCDE de 2001 refere que a educação pública pode ser melhorada e aponta dois cenários orientadores, na linha do que Hargreaves (2003:216) preconiza para as sociedades do conhecimento: 1º - reinvenção da escola como organização aprendente, dando ênfase à aprendizagem para a sociedade do conhecimento; 2º - as escolas como pontos focais das relações e redes de aprendizagem (comunitárias) mais alargadas que desenvolvem o capital social dos alunos preparando-os para viverem bem e trabalharem de forma produtiva na sociedade do conhecimento.

Depois de termos apresentado os aspectos teóricos principais das tipologias de culturas ocupacionais docentes, na perspectiva de dois autores consagrados, que há muitos anos investigam neste domínio, Hargreaves e Thurler, vamos passar em revista, alguns trabalhos realizados por autores portugueses, neste âmbito, em escolas do ensino secundário de Portugal.

4. Estudos Empíricos Portugueses de Culturas Escolares no Ensino Secundário

Relativamente aos estudos empíricos realizados em escolas portuguesas, por diversos autores (portugueses), destacamos apenas alguns, precisamente aqueles que tiveram maior influência para o desenvolvimento da temática em análise. Na impossibilidade de os abordar a todos, seleccionámos as Teses de Doutoramento de Ávila

de Lima (1997), sob a orientação de Hargreaves; Neto-Mendes (1999), sob a orientação de Jorge Costa; Caria (1999), sob a orientação de Iturra; e Lima Torres (2003), sob a orientação de Licínio Lima – relativamente às quais, passamos a fazer uma breve resenha, salientando os aspectos fundamentais e alguns autores seguidos pelos próprios. Acresce referir que as três primeiras teses se reportam às culturas profissionais docentes, enquanto a última estuda as culturas organizacionais de escola. Estes estudos foram objecto de consulta para a presente Dissertação e também tiveram influência na investigação, por nós realizada, anteriormente, no âmbito nossa Dissertação de Mestrado (Frota, 2001).

4.1. O Departamento Disciplinar e a Colegialidade (Jorge Ávila de Lima, 1997/2000)

Os estabelecimentos de ensino podem diferir bastante entre si, acontecendo o mesmo com as subunidades de que são compostos. Embora seja importante identificar os padrões globais das culturas docentes no interior de cada escola, é também importante estudar as formas particulares que tais culturas assumem nas subunidades formais “departamentos disciplinares” em que se dividem as escolas do ensino secundário. Os fenómenos relevantes para os que investigam as culturas dos professores localizam-se em realidades colectivas, em interações pessoais e de grupos, procurando demonstrar que estas se concretizam em formações distintas, consoante as unidades formais existentes nos estabelecimentos de ensino secundário, em especial os seus departamentos (Lima, 2000a: 65). Esta segmentação da vida profissional em função de critérios disciplinares é um poderoso factor de criação de subculturas no interior das escolas. A estas subculturas estão associadas diferenças de prestígio, atribuições diferenciais de recursos curriculares, logísticos e financeiros. Goodson (1993, cit. em Lima, 2000a: 66) evidenciou a existência de uma forte competição entre as diversas disciplinas nas escolas, salientando que os professores procuram conquistar ou manter posições privilegiadas, quer apoiando-se em instituições exteriores à escola (instituições de ensino superior), quer em acções auto-preservadoras desenvolvidas internamente, no sentido de proteger ou alargar os recursos de que dispõem.

Johnson (1990) e Siskin (1994) (cit. em Lima, 2000a: 66) concluíram que as práticas de colaboração ocorrem normalmente no interior das subunidades (formais), sendo

a principal o departamento disciplinar. Os departamentos intensificam a competição entre grupos de professores e conduzem à perda da perspectiva interdisciplinar na escola. Siskin (1994, cit. em Lima, 2000a: 66) vai mais longe ao afirmar que a organização departamental nas escolas ergue barreiras que dividem os docentes e consubstancia a constituição de territórios administrativos de forte pendor micro-político. Em consequência da departamentalização, o sentido da identidade profissional e de comunidade ocupacional dos professores acaba por assentar, não no ensino em geral, mas no ensino da sua disciplina ou seja o “domínio mais proeminente de interdependência potencial, entre os docentes” (Siskin & Little, 1995, cit. em Lima, 2000a: 66).

Lima (2000b: 43-103) considera, como componente absolutamente fundamental da dimensão comportamental da cultura, os modos de relacionamento informais que se estabelecem espontaneamente entre os actores sociais, expressão última da cultura docente ao nível do quotidiano. Assim, como referimos, as culturas diferem, não só entre escolas, mas, também, entre grupos de professores dentro de cada escola ou seja entre departamentos. Os estudos realizados pelo autor basearam-se na análise de sociogramas e na rede de relações profissionais, entre professores de Inglês, encontrando distintos níveis de interacção, entre os quais, grupos bastante balcanizados e competitivos. Esses padrões interaccionais contrariam a presunção de que os departamentos são homogéneos, internamente, no que se refere à cultura de colaboração ou do individualismo.

Em Portugal, no ensino secundário, o fenómeno da segmentação por matéria disciplinar também encontra grande expressão e varia consoante as escolas, pois, nalgumas delas, certas disciplinas aparecem agrupadas no mesmo departamento (por exemplo, a História e a Filosofia ou as Ciências Naturais, a Física e Química e a Matemática, respectivamente, como departamentos de Ciências Humanas e Sociais e Ciências Exactas e da Natureza), enquanto, noutras disciplinas, o mesmo não acontece. A problematização da cultura balcanizada nas escolas secundárias portuguesas, por via da fragmentação departamental (*departamentos curriculares*²⁸), tem merecido interesse e atenção por parte de alguns investigadores em Ciências da Educação, entre eles, Ávila de Lima (1997), como

²⁸ Os *Departamentos curriculares*, em Portugal, iniciam-se no quadro de um modelo de gestão das escolas, Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, tendo sido mais tarde regulamentados pelo despacho nº 27/ME/93, de 22 de Março, num total de quatro, a saber: i) Línguas; ii) Ciências Humanas e Sociais; iii) Ciências Exactas e da Natureza e Tecnologias; iv) Expressões (Anexo 10). A sua implementação veio substituir a organização por disciplinas tradicionais e o respectivo grupo disciplinar, mas nalgumas escolas do ensino secundário tem tido dificuldades em afirmar-se.

se constata na Tese de Doutoramento “Colleagues and Friends. Professional and Personal Relationships Among Teachers in two Portuguese Secondary Schools”, sob a orientação de Hargreaves.

4.2. O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária (António Neto Mendes, 1999)

O objectivo do estudo realizado por Neto Mendes, em 1999 e apresentado na Universidade de Aveiro, sob a orientação de Jorge Adelino Costa, foi o de “compreender e interpretar as interdependências entre a organização da escola secundária (vertente científica e pedagógica) e o trabalho dos docentes, analisando assim as culturas profissionais que estes construíram em contexto laboral”. Para isso, o autor partiu da gramática escolar típica da escola secundária portuguesa e explorou as dimensões do trabalho dos professores, tendo especialmente em conta dimensões inconciliáveis do individualismo docente e do trabalho colaborativo propostas por Hargreaves (1994), que sugere cinco tipos de cultura ocupacional/profissional (anteriormente já caracterizadas), sendo uma delas, a emergente, ou seja, ainda incipiente na maioria das escolas – a do “mosaico fluido ou mosaico móvel”, que pressupõe uma maior flexibilidade na organização escolar.

Assim, esta investigação procurou compreender as especificidades de um trabalho exercido nas escolas, em que os docentes vivem espartilhados entre duas dimensões distintas. Por um lado, a do isolamento/individualismo da sala de aula e, por outro, a de uma colegialidade forçada, presente em múltiplos contextos de acção na organização escolar do ensino secundário (neste caso, um antigo liceu). Neste tipo de escolas, o trabalho dos professores tem-se pautado por uma “matriz individual”, sobretudo pelo peso que a sala de aula ainda tem no seu desempenho, apesar dos apelos à colaboração que têm preenchido as orientações reformistas dos últimos anos (Neto-Mendes, 2004:123). O autor chegou à conclusão que, embora a cultura individualista seja dominante, coexiste com a dimensão/cultura de colegialidade que tem marcado a organização centralizada da escola pública portuguesa, nos últimos trinta anos.

4.3. A Cultura Profissional dos Professores (Telmo Caria, 1999)

Ainda no âmbito da cultura profissional dos professores, surge um outro trabalho de investigação, um pouco mais abrangente, pois versa outros temas que não só o da cultura docente, mas acaba por referir a existência de diversas *culturas curriculares* no interior de um mesmo grupo disciplinar na escola secundária portuguesa (Caria, 2000:467). Como esclarece o autor, não existe uma linearidade monolítica no interior de cada cultura disciplinar. Os membros de cada área disciplinar assumem perspectivas diferentes (académicas, utilitárias e pedagógicas) e competem entre si, pela legitimidade dessa área, enquanto tradição representativa desse campo. Através de iniciativas competitivas e de lutas discursivas, os promotores de cada disciplina, como sendo merecedores de estatuto, poder e território especial naquelas disciplinas que conseguirem obter reconhecimento público e oficial, gozam de privilégios especiais, tais como, recursos curriculares, logísticos, financeiros e uma maior liberdade de movimentos, para além de estatuto profissional reconhecido, em relação às outras disciplinas.

4.4. A Cultura Organizacional no Contexto Educativo (Leonor Lima Torres, 2003)

A preocupação fundamental deste estudo é uma abordagem sociológica da organização escolar, a análise dos processos de construção e reconstrução da cultura de escola e as múltiplas focalizações da problemática. Será no quadro da expansão das políticas de modernização educativa, onde a autonomia das escolas se afigurou como uma das suas expressões mais nítidas, que as vertentes culturais e identitárias começaram a assumir uma importância significativa, sobretudo associadas à capacidade de transformação e mudança das práticas escolares (Torres, 2005:35). Em Portugal, ao nível da investigação das culturas organizacionais e profissionais, persistem duas lógicas: a teórica-científica que tem vindo a deslocar o interesse das unidades de análise mais “micro e macro analíticas” para as do tipo de “meso abordagens”, focalizadas na escola como organização; a política-ideológica que destaca o processo de construção de autonomia da escola e tem vindo a ampliar a importância do estudo da escola como organização,

conferindo-lhe discursivamente uma nova centralidade política, administrativa, financeira e pedagógica (Torres, 2005:36). Como refere a autora:

“A cultura organizacional da escola teve origem nas distintas combinações possibilitadas pela cultura escolar, tendo a sua evolução incorporado no longo prazo os sedimentos culturais que se foram acumulando da interacção dialéctica entre a estrutura e a acção entre o dentro e o fora [...].

Numa altura em que o advento de políticas neoliberais e neoconservadoras tende a instalar-se nas mais diversas esferas da vida social (e acrescentaríamos, na educação em Portugal) o estudo de uma instituição escolar, centrado no seu património simbólico e cultural pode constituir um desafio à interpretação da democracia como valor fundamental” (Torres, 2005:447).

Atendendo ao facto de as políticas neoliberais na educação estarem cada vez mais na ordem do dia e, ainda, termos na amostra do nosso “estudo de caso múltiplo” duas escolas “de qualidade” do ensino privado, em que certamente estas políticas se equacionam, vamos dedicar-lhes o capítulo terceiro deste trabalho.

CAPÍTULO III

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA

1. Reformas Educativas Neoliberais

Na definição de um quadro conceptual para o neo-liberalismo dois termos se tornam importantes: *Mercado* e *Estado*. A noção de mercado está fortemente ligada à tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha e têm servido de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade da educação. Na relação neoliberal entre o mercado e o Estado, este deve reduzir-se ao mínimo face às responsabilidades que tem, devido ao descrédito do sector público e à inexistência de soluções para os grandes problemas sociais. Assim, o Estado é considerado o obstáculo principal à soberania do consumidor divulgando-se a ideia de que o público se tornou o centro de tudo o que é mau e o privado o centro de tudo o que é bom (Pacheco 2002: 66). Contudo, Chubb & Hanushek (1990: 213) referem que nos países onde a percentagem de estabelecimentos privados de ensino é elevada os resultados foram tão satisfatórios quanto os de países onde há uma forte predominância do ensino público e, inversamente, um peso maior do ensino privado não traz resultados mais satisfatórios, nem no plano económico, nem no plano educacional. O sector privado é globalmente mais importante nos países em desenvolvimento, do que nos países desenvolvidos. Assim sendo, os bons resultados da educação são atribuídos a factores de tipo institucional, tais como: existência de um bom projecto pedagógico, direcção eficaz, trabalho de equipa e responsabilidade quanto aos resultados (prestação de contas). Todos estes aspectos costumam ser associados ao funcionamento de instituições educacionais privadas. Naqueles casos em que o sector público oferece estas condições às instituições, os resultados têm sido igualmente satisfatórios. Portanto, o problema está em conseguir imprimir o dinamismo do sector privado à gestão do sistema público de ensino, sem que

este último perca o seu carácter democrático e de equidade, igualdade de oportunidades para todos os alunos. Isto deve conduzir à autonomia institucional, ao controlo dos resultados e à compensação das diferenças, o que leva à aplicação de estratégias diferenciadas para obter resultados homogéneos (critério determinante para ter objectivos democráticos).

No que diz respeito à educação, a eficiência associa-se à prestação de contas, estando esta associada ao processo e ao resultado da educação (eficiência e eficácia). O liberalismo clássico adopta a noção de individualismo em abstracto ou seja a maximização do indivíduo, em que o valor da igualdade funciona como um ideal a atingir. Neste caso, a igualdade está relacionada com a produtividade educativa e a eficiência.

A teoria do capital humano tão divulgada na década de 60 defende uma relação estreita entre a educação e o crescimento económico – as práticas neoliberais perspectivam a educação como sendo um dos pilares fundamentais do edifício económico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto, bem de consumo e não como serviço público. O neo-liberalismo faz da educação um serviço, cuja eficiência e produtividade de resultados são directamente proporcionais à intervenção dos grupos de mercado e devem, por isso, corresponder a níveis de excelência (Pacheco, 2002:74). Contudo, a educação sendo um serviço que envolve finalidades, processos e resultados, não pode ser totalmente justificada pelas variáveis que mais interessam à lógica do mercado. No entanto, hoje em dia, a educação é fortemente interceptada pelas práticas neoliberais, no que se refere à privatização do ensino, à descentralização e às ideias que dão forma a um ideário educativo, cujo referente principal deve ser identificado com a ideologia de mercado, que nos faz crer que a educação é um negócio que será, tanto melhor administrado e produzirá a excelência escolar, quanto for regulado pelos interesses de grupos sociais que controlam o mercado (Ball, 1997, cit. em Pacheco, 2002:75). Da ideologia de mercado fazem parte a eficiência, a igualdade de oportunidades e a excelência educativas, legitimadas discursivamente por determinados termos, usados, quase quotidianamente, nos textos de orientação das políticas curriculares, a saber: qualidade, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização e devolução de competências, cuja operacionalidade se faz em função de três programas; 1º - escolha, 2º - conteúdos e 3º - carácter (Whitty, et al.1998, cit. em Pacheco, 2002:75). De facto, a escolha e a privatização conduzem a políticas curriculares orientadas para a descentralização, autonomia e devolução de competências de

decisão – a interação entre escolha parental e autonomia da escola nos sistemas públicos de educação é o início dos “quase mercados educativos”. Assim, os princípios da autonomia institucional centram-se numa nova cultura, baseada no espírito empresarial que impõe compromissos para com os resultados e clarifica regras de gestão baseadas no contexto – diversidade da gestão. Por outro lado, dos aspectos mencionados característicos do neo-liberalismo, há a salientar as práticas dos professores, dos alunos e dos pais que se expressam por formas concretas, numa intervenção regulada pela competitividade.

Chubb & Moe (1994, cit. em Pacheco, 2002:77) defendem o argumento do utilitarismo, da eficácia e da livre escolha, como meios para a obtenção de melhores resultados escolares por parte dos alunos, permitindo outras formas de organização escolar, em que se destacam as características de liderança na escola, uma nova profissionalidade docente, objectivos claros e programas ambiciosos. Os autores acreditam que o mercado é superior à democracia, na criação de um sistema mais justo e produtivo. Por isso, decidiram estudar as escolas eficazes, pois consideram que o modelo de mercado é o melhor caminho para reformar o sistema de ensino, porque lhe introduz determinados princípios, tais como, a competição, a prestação de contas, a livre escolha, cheque escolar e *voucher*, que pressupõem noções de “quase mercado” e só podem construir-se num contexto de descentralização, autonomia e de responsabilização. Chubb & Moe (1994, cit. em Pacheco, 2002:77) argumentam, ainda, que o controlo público das escolas, a gestão democrática e a burocratização estão na origem dos problemas educativos das escolas públicas e que os interesses de mercado e os da escola pública não são incompatíveis.

As reformas políticas neoliberais²⁹ fazem parte de um movimento para privatizar a educação pública, sendo que a criação dos “quase mercados educativos”, com recurso aos programas de escolha, exacerbam as desigualdades existentes e a estratificação (Whitty, 1997, cit. em Pacheco, 2002: 79). Na última década do séc. XX, o neo-liberalismo tem-se tornado visível na realidade portuguesa das políticas educativas e curriculares (Pacheco, 2002: 94), sendo a relação educação – sociedade cada vez mais pautada pela necessidade de uma avaliação de resultados e por uma ética competitiva que condiciona a vida dos alunos – cultura de responsabilização que implica uma cultura de avaliação, a qual, por sua vez, incentiva a competição.

²⁹ Pacheco (2002) aborda aspectos importantes referentes à influência das políticas de mercado na educação e das reformas neoliberais, nomeadamente na educação pública.

Os opositores à lógica de mercado na educação pública têm a opinião de que esta não deve ser vista como bem de consumo, nem como algo privado. Lauder & Hughes (1999, cit. em Pacheco, 2002:82-3) formulam várias hipóteses contrariando Chubb & Moe (1994, cit. em Pacheco, 2002:77) que referem: “a livre escolha e a privatização são o corolário de uma melhoria escolar”, sendo que a regulação governamental e o mercado não deveriam considerar-se em lados opostos, pois a escolha nos mercados educacionais será determinada pela classe social, pelo género e pela etnia. Os mercados que irão polarizar as admissões e as escolas não serão assim tão diferentes das actuais, sendo avaliadas, sobretudo, pelos seus resultados visíveis. A polarização das admissões dos alunos irá conduzir ao declínio das prestações dos filhos da classe operária e dos filhos de desempregados. Estas e outras teses são defendidas por Lauder & Hughes (1999, cit. em Pacheco, 2002:82-3) por oposição a uma lógica de mercado na educação.

1.1. A Organização da Escola Secundária Pública e Privada

A noção de interesse público pressupõe determinados valores essenciais que norteiam a gestão pública nos regimes democráticos, tais como, equidade (justiça na distribuição dos recursos educativos), de modo a promover a igualdade, eficiência, liberdade e eficácia, que tradicionalmente são reconhecidos como referenciais das políticas educativas, da administração da educação e da gestão das escolas (Sergiovanni et al., 1987, cit. em Afonso, 2002:101). Segundo o autor, existe uma tensão permanente entre estes valores porque se for dada uma maior ênfase a um deles, isso significa que se menosprezam os restantes (por exemplo a livre escolha pode ser nociva no que se refere à equidade). O debate sobre políticas educativas concretas não é mais do que um conflito entre perspectivas diferentes do equilíbrio, dentro desses quatro valores essenciais. Nas escolas públicas tanto a propriedade como a gestão pertencem a Estado.

Não sendo nossa intenção neste trabalho dissecar o conceito de público ou de privado na educação³⁰, podemos considerar quatro perspectivas nas interações entre público e privado nas escolas, como ilustra a tipologia que apresentamos a seguir: 1- As escolas com fundos/recursos públicos e gestão pública (estas são as escolas públicas mais

³⁰ Concordamos com Gómez Llorente (2001:18) quando escreve: “Chamaremos público ao que é todos e privado ao que é de um ou de alguns com exclusão dos demais”.

convencionais); 2- as escolas com fundos/recursos privados e gestão privada (estas são as escolas privadas mais convencionais); 3- as escolas com fundos/recursos públicos e gestão privada (requerem ambos os tipos de participação, pública e privada, são também consideradas escolas públicas e podem ser de dois tipos: a) as que são geridas por instituições religiosas, católicas ou b) as que são geridas por entidades privadas - “charter schools”, “concession schools” ou “city academies”); 4- as escolas com fundos/recursos privados e gestão pública (são as escolas menos comuns) (Chakrabarti & Peterson, 2009: 5-7).

Gestão Pública	Gestão Privada
Escolas Públicas (1) (<i>fundos públicos</i>)	Charters Schools e Vouchers (USA)/Cheques escolares, (3) (Chile e Colômbia); Escolas concessionadas, <i>City Academies</i> (UK) (<i>fundos públicos</i>)
Escolas subvencionadas pelo Estado (4) (<i>fundos privados</i>) “Government Tuition Schools” (Nova Zelândia, Itália, Grécia Brasil e México)	Escolas Privadas (2) (<i>fundos privados</i>)

A lógica do serviço público em educação fundamenta-se no princípio da igualdade de oportunidades que conduz a uma escola estandardizada e centralizada, chamada a realizar os desígnios do Estado. Esta lógica de serviço público identifica-se com a burocratização e administração da acção educativa nas organizações escolares, de modo a ficar garantida a equidade ou seja as condições de igualdade para todos (Sarmiento, 1997:177).

A educação é um “bem comum” público ou um “bem de consumo privado”? O debate centra-se em torno das seguintes posições:

- a educação é um bem essencialmente público e por isso se justifica a intervenção estatal;
- a educação é um bem essencialmente privado e por isso não se justifica qualquer intervenção do Estado, devendo a oferta educativa ser assegurada por um mercado inteiramente livre e desregulado;
- a educação é um bem essencialmente público que produz benefícios privados e nesse caso cabe ao Estado uma parte do financiamento, regulação e prestação do serviço educativo com a comparticipação de outros beneficiários do sistema;

- a educação é um bem essencialmente privado que produz externalidades públicas pelo que, embora cabendo ao Estado contribuir de forma significativa para o financiamento da educação (tendo presente as tais externalidades) deve reduzir a sua participação ao mínimo para permitir um “quase mercado” educativo, baseado na concorrência e autonomia dos prestadores de serviço e na livre escolha dos consumidores. (Barroso, 2003: 90).

Em Portugal, as duas primeiras posições são minoritárias, sendo as duas últimas as que têm mais apoiantes. Actualmente, verifica-se uma ambiguidade entre público e privado, em que certas escolas públicas recorrem a financiamentos privados e escolas privadas estão sujeitas a imperativos de prestação de serviço público.

O controlo sobre o bem público faz-se mais ao nível dos princípios e dos objectivos, que regulam o serviço educativo a prestar e seus destinatários, do que sobre os meios a utilizar. O ensino público tem como lema a “equidade” e a “igualdade de oportunidades”, aspectos que muitos julgam ficar comprometidos no ensino privado.

1.2. A Privatização na Esfera da Escola Pública - “Trust Schools” ou “Écoles Sponsorisées”

As escolas “intervencionadas” na linha das “charter schools” podem ter patronos “sponsors” como, por exemplo, a Microsoft ou outro tipo de empresas e aparecem como o resultado de um projecto de lei sobre a autonomia das escolas públicas. Este projecto é acusado de abrir caminho à privatização no ensino público, dando origem às chamadas “trust schools” que são geridas por uma fundação, sob a direcção de um “sponsor prive”, um grupo de pais, um grupo religioso ou uma associação privada. A diferença que existe relativamente às escolas públicas clássicas é que são proprietárias dos seus próprios terrenos e dos seus imóveis, sendo livres de recrutar e contratar docentes; também dispõem de uma grande margem de liberdade para a escolha dos seus alunos e para a oferta de cursos diversificados. O objectivo desta política é a de instaurar uma maior concorrência/competição, com vista a aumentar a qualidade do ensino (em muitos países, uma percentagem superior a 40% dos alunos ainda possuem um nível de escolaridade

insuficiente)³¹ e eventualmente alternativa a escolas públicas saturadas (com excesso de alunos).

A controvérsia gerada entre o ensino público e o ensino privado, no que se refere à discussão ideológica, baseia-se no facto de o conteúdo do processo de socialização ser diferente, em ambas as instituições. O Estado competia com outras instituições, especialmente a Igreja pelo controlo da socialização de certos sectores da população, nalguns casos, na educação básica dirigida ao conjunto da população, noutros casos, incluía a formação de elites. Actualmente, esta discussão abarca um maior número de actores e variáveis, havendo aqueles que defendem que no âmbito educacional o esforço público deve ser consagrado, antes de tudo, ao desenvolvimento e à qualidade da educação básica. Neste debate sobre a privatização da educação não aparecem só questões ideológicas, mas também financeiras e administrativas (Tedesco, 2000:131).

Os países que procuram implementar políticas educativas, tendo como referência o neo-liberalismo, adoptam políticas centradas nos princípios da concorrência entre instituições, baseadas na democratização, descentralização, autonomia, desburocratização, liberdade de escolha (do estabelecimento escolar), cheque ensino e enfraquecimento das organizações sindicais (representativas dos professores), atribuindo um espaço maior à actividade privada. Neste contexto, os professores podem sair prejudicados, uma vez que perdem poder reivindicativo e vêm aumentado o seu trabalho, enquanto o Estado vai transferindo poderes para a periferia do sistema (para as escolas).

Na perspectiva de Bóia (2003:129), as reformas neoliberais não trouxeram a tão desejada diversificação horizontal da oferta, mas uma hierarquização das escolas. As reformas ocorridas na década de oitenta surgem porque, segundo alguns autores, como por exemplo Hammond (1988, cit. em Kowalski, 1995 243), as escolas necessitam de melhores regulações por um lado e de um ensino-aprendizagem mais eficaz (“the schools needed better teaching”), por outro. Talvez este aspecto possa explicar as “vozes” que se levantam a favor do ensino privado.

Assim, são vários os *argumentos a favor da expansão do ensino privado*, a saber: a) pressão de grupos a fim de manterem os seus padrões culturais; b) desafio da melhor qualidade da educação, em contextos de restrição orçamental; c) necessidade de dinamizar o funcionamento das instituições educativas; d) maior interesse privado pela educação, em

³¹ Ver, sobre o assunto, Le Monde de L'Éducation, nº 346, Avril, 2006, p.7.

virtude da revalorização do conhecimento como factor de produção (Tedesco, 2000:133). Este autor ainda refere que diversas publicações do Banco Mundial apresentam argumentos a favor da privatização, mantendo um apoio sustentado a esta estratégia, sobretudo em países em vias de desenvolvimento. Tedesco (2000:134) afirma, também, que a informação disponível permite pôr a claro três ideias muito divulgadas, a saber: a) não há uma associação unívoca entre privatização da educação, modernização e desenvolvimento social; b) não há uma associação unívoca entre privatização da educação e desregulação do funcionamento das instituições educativas; e c) não há uma associação unívoca entre privatização da educação e melhores resultados de aprendizagem.

Uma das questões recorrentemente colocada é a seguinte: - As liberdades de aprender e de ensinar podem concretizar-se sem a contribuição do ensino privado?

Embora, no campo teórico as liberdades de aprender e ensinar se possam concretizar no ensino estatal (público) é no ensino privado ou sobretudo neste que elas se expressam na sua amplitude ou extensão. É essa a interpretação da Lei de Bases do Sistema Educativo português: “É reconhecido pelo Estado o valor do ensino particular e cooperativo, como uma expressão concreta da liberdade de aprender e ensinar” (art. 54º). Posição defendida também por Cotovio (2004:373).

Assim, o ensino privado é o espaço privilegiado de exercício do ensino livre, facto este consagrado e legitimado por um quadro normativo deveras avançado na opinião de Estêvão e Afonso (1997: 321).

Desta forma, sabemos que as escolas públicas podem impor-se, tal como as escolas privadas, como alternativas possíveis no espectro educativo português, alargando o leque de ofertas, no espaço geográfico nacional.

2. Formas de Regulação e Desregulação da Escola Pública

Tem-se assistido nos tempos que correm a um descrédito do valor simbólico da escola pública patente na degradação da sua imagem, associada a elevadas taxas de abandono, taxas de repetência, de violência, de indisciplina e insegurança e, ainda, a acusações de falta de autoridade, de facilitismo, de laxismo e de desgoverno. A escola pública de massas enfrenta um processo de desconstrução inverso ao da sua própria

história recente e caminha para uma frequente diversificação, reproduzindo no seu seio as antigas clivagens sociais.

Actualmente as estratégias de mobilidade social assentam fundamentalmente nos diplomas, daí que seja importante ter acesso a uma “certa” escola, ou seja, uma escola de excelência, de preferência bem posicionada nos rankings escolares, com boa imagem pública. Assim, as tentativas para reconstruir a imagem da escola pública são várias, entre as quais o gerencialismo de reconfiguração da gestão escolar, a avaliação externa e a promoção da autonomia, linhas de força indicadas também na legislação portuguesa de 1998 (Afonso, 2002:99).

As medidas de desregulação da escola pública que vários países adoptaram podem-se agrupar em seis tipos de dispositivos: reforço da autonomia, privatização da gestão, flexibilização das normas, contratualização, financiamento directo das famílias e ensino doméstico (Barroso, 2003:33-38). Em nome de uma boa gestão dos serviços públicos, nomeadamente do ensino público, tem-se vindo a adoptar medidas de reorganização que passam pelo desenvolvimento de procedimentos e práticas de prestação de contas e pilotagem das organizações escolares, num misto de regulação pública e privada (Normand, 2006: 37).

2.1. Signos Identitários da Escola Pública

Sem querermos aqui e agora apresentar uma definição de escola pública, podemos no entanto alinhar uns quantos aspectos que a podem ajudar a caracterizar. Neste sentido, tem carácter público toda a instituição docente financiada com fundos públicos, que dependa administrativamente dos poderes públicos e tenha um projecto baseado em determinadas ideias e valores históricos, ligados à sua génese e extensão – justiça social, laicismo, pluralismo, formação de cidadãos, igualdade, participação, modernização, escolarização de massas, que promova a mobilidade social ascendente e a integração de grupos minoritários étnicos ou culturais. A ideia de escola pública precisa de um certo clima social, em que predominem os valores da sociedade civil, cívica, democrática, solidária, integradora, laica, que garanta a difusão entre várias classes e grupos sociais, que pratique o respeito e a tolerância, que integre alunos com necessidades educativas

especiais, que garanta a participação de todos num projecto educativo plural, como a educação para a vida activa e a longo da vida. Portanto, os signos identitários seriam, então, os seguintes: solidariedade, gratuidade, laicismo, equidade, cientificidade, compreensividade, democraticidade, participação, inserção, integração, e equidade. No que se refere a estes signos, podíamos fazer listas ainda mais extensas das características que gostaríamos que a escola pública ideal tivesse, mas sabemos que nem todas as escolas de titularidade pública têm as características desejadas.

2.2. A Crise da Escola Pública e a Inovação

A era da pós-modernidade está-se a fazer sentir em todos os domínios da actividade humana e a educação não podia aparecer à margem da sua influência, o que leva a que se ampliem as funções e as obrigações dos professores. Por outro lado, as inovações multiplicam-se consoante ocorrem as mudanças, criando uma sensação de sobrecarga aos professores e directores, responsáveis por tais mudanças que em geral são impostas e rápidas. Os próprios métodos e estratégias que os professores utilizam, assim como os conhecimentos que os justificam, estão a ser constantemente criticados. Hoje em dia, os professores sentem a pressão de uma intensa mudança e, por essa razão, existe uma crise de confiança na escola, tanto pública, como privada que se alargou aos profissionais que nela trabalham. Essa desconfiança intensifica os controlos burocráticos, exigindo a esses profissionais novos conhecimentos e habilidades, para as quais não se sentem preparados. Apesar destas desconfianças nas possibilidades e capacidades dos sistemas escolares, espera-se deles que eduquem cidadãos e os preparem para competir num mercado laboral, cada vez mais flexível e especializado, numa sociedade cada vez mais plural e diversa. Não há mudanças de vulto sem resistência, ou seja, sem crise e toda a crise suscita regulações e mais mudanças (Perrenoud, 2000:105). O debate em torno da escola pública centra-se à volta do modelo actual de escola que está a travessar uma desvalorização (“crise”) verificada pelo abandono das políticas conservadoras que contribuíram para o imaginário colectivo criar uma imagem de deterioração e mediocridade, em torno do ensino público – um refúgio quase exclusivo dos sectores sociais mais desfavorecidos – e o seguimento de políticas neoliberais, transformando-a numa subsidiária do ensino privado (Enguita et al.,

2002: 30). O problema reside no facto de se conseguir imprimir mudanças geradoras de mais qualidade no ensino público.

Importa encontrar as ligações através das quais o reforço da autonomia das escolas públicas se integre na “mudança do paradigma de gestão emergente”, neste final de século e, em particular, com o modelo burocrático ainda dominante (Grade, 2000: 101-2).

2.2.1. O que pode tornar mais pública a escola pública? - A crise da escola pública

A escola pública é aquela que é financiada por fundos públicos, cujo titular são os poderes públicos, em que os seus trabalhadores são funcionários públicos, depende de uma administração centralizada e apresenta um leque variado de escolas que vai desde a escola com óptimos resultados à escola com menor grau de eficácia e qualidade (acontecendo o mesmo na escola privada que apresenta também grande variedade, desde instituições religiosas, cooperativas de ensino, empresas, associações, etc.).

Hoje em dia verifica-se uma tendência acentuada para a redução do sector público por várias razões, entre as quais as políticas sociais que favorecem a emergência de diferentes modalidades e graus de escolha (no interior do ensino público ou entre público e privado, geradoras de competição entre elas) e que vão no sentido da diminuição da regulação estatal e do aumento da privatização do serviço educativo. Enguita (2002:36) questiona os discursos clássicos do mal-estar docente e intensificação do seu trabalho, referindo que o colectivo se apresenta como vítima do sistema e de uma profissão cada vez mais complexa, conflitual, desgastada e stressada com condições de trabalho duras ou precárias. Por isso, também devido às reformas, a escola pública está a atravessar uma desvalorização (“crise”). Segundo o autor, que se manifesta muito crítico relativamente ao professorado, há vários aspectos que desvalorizam a profissão, a saber: 1º- as reformas dos horários de trabalho não aumentaram as horas, pelo contrário, criaram a semana de avaliações, a semana aberta etc.; 2º- o emprego de professor é em tempo parcial, pois a autonomia profissional fez com que muitos professores nos tempos dedicados à preparação não vão à escola e rejeitem determinadas actividades, desde visitas de estudo a cargos de direcção, passando por reuniões com os colegas, com pais, etc. ; 3º- muitos dos professores oferecem resistência à maioria das inovações e só se responsabilizam por algo que não seja

o ensino na sala de aula, etc. ; 4º- perante a autonomia e participação democrática a maioria dos professores manifesta indiferença; 5º- a direcção apresenta um discurso anti-hierárquico, assumindo um papel de meros administradores sem liderança nem objectivos para não entrarem em conflito com os colegas; 6º- o claustro de professores é informal, com os ânimos esfriados, baixo nível de compromisso, em que a mediocridade impera, sendo que o papel da escola pública roça às vezes a sabotagem ao ensino (Enguita, 2002: 36).

3. Modelos de Organização do Ensino Privado - O Ensino Privado como alternativa à Escola Pública

A contribuição que este sector de ensino tem dado para a diminuição das desigualdades, expressa em muitas situações e com matizes variadas, nomeadamente no apoio a classes menos favorecidas ou aos possuidores de outras formas de exclusão/rejeição, é inegável. Esta é uma imagem menos conhecida do ensino não estatal, tão marcado está pelo mito do elitismo (Cotovio, 2004: 402). O autor refere os casos em que este ensino teve ou tem um papel muito importante no combate à exclusão social, nomeadamente o das escolas profissionais e das instituições que acolhem crianças com várias deficiências. Neste âmbito, a variedade é grande, existindo uma extensão considerável de escolas privadas. Cotovio (2004:411), ao defender o ensino privado, afirma relativamente a estas escolas: “muitas houve (e há) que implícita ou explicitamente, intencionalmente ou não, excluem, mas esses excessos não fazem parte da natureza do ensino privado”. O importante papel desempenhado pelo ensino privado e o seu potencial de intervenção como alternativa ao ensino público, como agente de promoção educacional, dinamização cultural e, também, como protagonista da luta contra da exclusão social é realçado por Cotovio (2003).

O modelo subjacente à criação e funcionamento das escolas profissionais é um exemplo paradigmático da relação Estado – sociedade civil, num contexto de subsidiariedade/autonomia e desenvolvimento local e regional. O ensino privado foi pioneiro na educação pré-escolar e no ensino superior. No caso do contrato de associação que é feito pelo Estado com as escolas privadas, em zonas em que não há escolas públicas

e que os alunos podem frequentar os colégios e externatos, em regime de gratuidade, a escola privada acaba por exercer um serviço público de educação. Assim, podem colocar-se várias questões: a escola privada tem legitimidade para exercer um serviço público? A escola privada tem-se empenhado no combate à exclusão? A resposta é afirmativa na opinião de dois dos autores portugueses que investigaram no âmbito do ensino privado, Estêvão (1998) e Cotovio (2004), e de dois estrangeiros, nomeadamente Chubb & Moe (1990) – autores que muito se têm esforçado por mostrar as vantagens do ensino privado e que são amplamente citados na literatura da especialidade consultada para este estudo.

3.1. Signos Identitários da Escola Privada.

As organizações privadas tendem a exhibir um tipo de inovação a que Morgan (1986, cit. em Estêvão, 1998:220) chama de *organicista*, enquanto as organizações públicas e as privadas cooperativas, com a sua dinâmica inovadora, se apresentam mais próximas dos modelos políticos, burocráticos e de ambiguidade. A lógica nas organizações privadas é a de *mercado*, enquanto a lógica nas organizações públicas é a *burocrática ou política*. As organizações privadas estão mais protegidas de certas forças externas que actuam abertamente nas organizações públicas, podendo incrementar-se formas específicas de intervenção e cooperação, através de inovações conservadoras que ajudam a reforçar o sentido comunitário e a exteriorizar o “cerimonial de envolvimento” dos pais e a impedir, simultaneamente, críticas de outros potenciais actores. Por contraste, estes procedimentos não se expressam da mesma maneira nas organizações educativas públicas (Estêvão, 2001:220). Este autor, no seu estudo sobre a organização educativa privada, definiu-a como uma organização *fractalizada*, com uma identidade múltipla, tendendo as escolas a delinearem-se fundamentalmente como constelações *multi-discursivas*. Estas organizações estão sujeitas, também, a um *multi-institucionalismo* que abrange meios e instituições, sincrónica e diacronicamente considerados, como o Estado, o mercado, o direito, a religião, a família, a empresa, a cidadania, a ideologia, a tradição, o meio mundial, a globalização, entre outras que as condicionam e influenciam (Estêvão, 2001:225). Portanto, as organizações *institucionalizadas* são pressionadas por uma pluralidade de

meios e legitimidades, cujos impactos tendem a ser incorporados na sua estrutura organizacional (Estêvão, 1998:22).

Vamos, então, olhar o ensino privado sob os seguintes aspectos, realçados por Cotovio (2004:412-22), a saber: autonomia, projecto educativo, liderança, corpo docente, estrutura organizacional, adaptabilidade, inovação e eficácia/eficiência. Relativamente: - *à autonomia*, ela é maior no ensino privado e constitui um dos pilares fundamentais em que assenta toda a estrutura educativa deste sector da rede nacional – a escola privada tem mais condições para assumir um projecto de autonomia, propiciador de educação de qualidade; - *ao projecto educativo*, este apresenta-se como a expressão mais significativa da autonomia destes estabelecimentos privados (Costa, 1991/1997, cit. em Cotovio, 2004:413-15) ao nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro, e organizacional (é o ensino privado a iniciar este processo) – os estabelecimentos de ensino particular encontram-se, à partida, numa situação mais favorável ao desenvolvimento do projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, um símbolo e um instrumento de distinção (Costa, 1997/2003: 59-63)³²; - *à liderança* (autonomia e liderança duas faces da mesma moeda), os directores escolares são líderes instrucionais mais eficientes, com mais qualidades básicas de liderança e uma facilidade maior para congregar professores em torno de objectivos comuns, criando equipas multidisciplinares, mais propensas à inovação (Chub & Moe, 1990); - *ao corpo docente, escolha do pessoal e vínculo contratual (contrato personalizado)*, os professores, à partida, submetem-se à cultura oficial da escola (“cultura de subordinação” à entidade directiva, sendo que, neste quadro, os conflitos tendem a minimizar-se, havendo uma consensualidade, mais ou menos ritualizada) – no ensino privado o corpo docente é estável; - *a sua estrutura organizacional* (administrativa), é mais simples, menos elaborada e normalmente, mais integrada e consistente, com um centro de decisão composto por uma maioria de indivíduos pertencentes à organização, um tipo de controlo mais pessoal e directo, e um tipo de cultura de certa “familiaridade”; - *à adaptabilidade*, as organizações privadas possuem condições intrínsecas que lhes permitem adaptar-se à inovação e mudança, porque são organizações maleáveis que mais facilmente acompanham as mutações societárias; - *à*

³² Jorge Adelino Costa (1997/2003), na obra “O Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais”, analisa no capítulo 3 o “Quadro Legal do projecto educativo da escola portuguesa”, referindo-se, concretamente, ao “projecto educativo nas escolas privadas” (p.59), integrado no âmbito do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, e ao “projecto educativo nas escolas estatais” (p.63).

inovação, as organizações como sistemas debilmente articulados respondem melhor a estratégias mais inovadoras; - à *eficácia/eficiência*, estão organizadas de forma mais eficaz do que as escolas públicas devido à sua maior autonomia, em relação ao controlo burocrático do Estado, sendo que, na opinião de vários autores, entre os quais Nóvoa (1995) e Estêvão (1998/2001), as escolas privadas reúnem, à partida, grande parte das características das escolas eficazes.

Em síntese, Estêvão & Afonso (1997: 321) caracterizam estas instituições como estruturas de participação mais intimistas, estruturas pedagógicas mais simples, com uma gestão mais dinamizadora, abrangente e centrada na escola, com um sistema relacional assente na colaboração e como comunidades de valores mais largamente partilhados.

4. Dicotomia entre o Ensino Público e o Privado

Neste contexto, faz sentido insistir na compreensão dos fenómenos culturais dos contextos educativos portugueses públicos e privados. Aqui, as representações da dicotomia público /privado tendem a revestir-se de formas incompatíveis: ora situando as escolas privadas, pelas suas características, como *ilhas* de eficiência e intimidade, em contraste com os *meios poluídos* das escolas públicas, ora relegando as escolas privadas para um *mercado negro educacional*, onde as intenções dos seus agentes se orientam para o lucro e concorrência desleal, por oposição aos ideais de bem comum e de solidariedade social dos responsáveis públicos (Estêvão, 1998/2001:14). Ora, não sendo este radicalismo posto no debate das organizações educativas públicas *versus* privadas o que realmente interessa no presente trabalho, podemos afirmar que existem, ao nível da instrução, excelentes escolas públicas e privadas e medíocres escolas públicas e privadas (Estêvão, 1998/2001:14).

Assim, esta investigação procurou compreender se a distinção de culturas organizacionais, entre a escola pública e a escola privada (ao nível do ensino secundário), carece de relevância e quais os principais problemas que afectam o trabalho docente e a gestão escolar, nos dois tipos de instituição escolar. Para isso, iremos basear-nos em diversas perspectivas apresentadas em estudos recentes, muito embora, na opinião de

alguns autores deva ficar claro que a convergência absoluta entre ensino público e privado não é possível, nem desejável, porque os sistemas de ensino, devido à sua complexidade, não podem tender para a uniformidade, mas sim para a diversidade e pluralismo. Só assim se pode permitir aos utentes a liberdade de escolha do estabelecimento de ensino (público ou privado) e instalar-se uma competição saudável entre eles, em benefício da qualidade da instrução ministrada.

Como já referimos, a escola privada tem condições para assumir um programa de autonomia que possibilite a qualidade do ensino, porque é uma comunidade de valores partilhados, em que o corpo docente é mais estável, está menos dependente de forças externas e os professores trabalham mais em colaboração, sendo o processo de gestão também mais estável, mais dinamizador, mais centrado na escola, menos burocrático e mais apostado na qualidade do ensino. Em contraste com a escola pública, a capacidade de adaptabilidade, a inovação e a eficácia são maiores (Stoer et. al, 2001). A liderança é, neste contexto, menos incerta do ponto de vista político, mais vincada e orientada para metas académicas, detendo um maior poder de decisão, quanto às questões relacionadas com a gestão da escola

Enguita (2002:37) refere que, sendo a profissão docente uma actividade difícil de regular em detalhe e só parcialmente ocorrer na sala de aula, com os alunos, a qualidade da docência depende, em grande medida, da vontade do professor, vontade essa que também depende da vocação e motivação, talvez mais acentuada nos professores que ensinam no privado.

A autonomia profissional docente só pode funcionar bem se estiver associada a duas coisas, por um lado, a um nível de consciência profissional elevado ou seja uma cultura profissional que permita interiorizar normas de conduta e de rendimento específicas, por outro, mecanismos de controlo internos e externos adequados para dissuadir aqueles que não cumprem essas normas. Enguita (2002:37)³³ refere que nenhum dos aspectos funciona hoje, de modo eficaz, em Espanha, no ensino não universitário.

³³ Enguita (2002) no trabalho “*Es pública la escuela pública?*” apresenta debates sobre esta problemática que levantaram imensa polémica com directo a respostas de outros autores (respostas por ele compiladas neste livro). Num artigo algo contundente refere-se à feminização, à desvocalização da profissão e à irresponsabilidade acomodatória dos sindicatos. Embora possa parecer contundente, existem escolas públicas, tal como em Espanha, em Portugal, em que estes aspectos “negativos estão patentes”. As suas opiniões sobre a escola pública surgem também nos *Cuadernos de Pedagogia* (nº 302 de 2001, mayo) com indicações de culpas e acusações aos professores pelo seu desempenho nas escolas.

A dicotomia entre o ensino público e o ensino privado centrava-se anteriormente em redor de três questões principais, ou seja, a do conteúdo ético do ensino, a do papel do Estado na educação e a da equidade.

Actualmente, em Portugal foram introduzidas novas práticas de governo e gestão em instituições existentes. A intenção subjacente foi a de preparar as condições para que se definia quem deve participar/ser excluído dos processos de decisão e qual deve ser o âmbito das relações entre os sectores público / privado, colectivo / individual, competitivo / cooperativo – prioridades das reformas neoliberais que se relacionam com a intenção de introduzir alterações em vários domínios, tais como, o papel dos professores e sua arena de actuação; as práticas de gestão em geral; o recrutamento e formação de pessoal; a valiação (de alunos, professores, e gestores de escola); entre outras (Barroso, 2003:183).

Ao mesmo tempo que o conflito entre as duas versões de ensino, justiça social, direitos e democracia local se delineavam a nível nacional, o mesmo se passava a nível local. Nas escolas onde se fizeram entrevistas as respostas dos gestores e elementos da direcção revelaram opiniões várias, no que diz respeito à defesa do ensino público *versus* privado, uns pretendiam encorajar formas de gestão e governo neoliberais, enquanto outros, alertavam para os constrangimentos que uma versão neoliberal, de autonomia, participação e controlo locais, nomeadamente, no que se refere à adopção de critérios de mercado na definição de condições de acesso e de resultados. Outro problema associado à crítica conservadora neoliberal foi o facto de os professores serem apresentados como culpados pelos problemas identificados. “Este o paradoxo mais significativo a exigir investigação, pois os efeitos a nível de escola, de professores, ... são demasiado importantes para serem negligenciados” (Barroso, 2003: 184-5). Sendo cada vez mais importante a oferta privada e a defesa do ensino privado, para além da defesa da gestão privada em escolas públicas, o efeito geral das reformas foi o de manter o ensino público orientado por princípios empresariais privados (Barroso, 2003: 186).

Embora, sem ter delegado o financiamento das escolas ou ter re-organizado as normas de financiamento e sem ter criado um mecanismo de livre escolha de escolas, nem por isso o XI Governo português deixou de incentivar a adopção destes princípios na gestão e governo escolares.

Uma escola pública estatal é uma instituição criada pelo Estado, através da acção de serviços regionais e centrais, completamente pré-formatada quer no que respeita à sua

missão, aos seus objectivos, à sua configuração institucional, quer no que respeita aos actores que nela intervêm e ao seu papel na organização (quadro institucional fortemente regulamentado e condicionador de tudo o que se faz e como se faz). As escolas públicas portuguesas estão estruturalmente dependentes das orientações e normas dos serviços do Ministério da Educação, que tudo tendem a determinar minuciosamente e *a priori*, criando uma grande dependência dos órgãos de direcção e gestão. Este sistema é, regra geral, muito centralista, burocrático, não concedendo autonomia real às escolas (Azevedo, 2003:12).

Toriñan (2000:19, cit. Em Frago Viñao, 2002:115), defensor da iniciativa privada na educação, diz que “o ensino é público, ainda que a escola seja pública ou privada”. Contudo, tem havido uma tendência nos países europeus para uma nova gestão pública da educação – “o quase-mercado educativo”, em que as práticas do ensino privado se vão transferindo para o ensino público e também a mobilização do sector privado para a educação pública.

Chubb & Moe (1990), baseando-se nos resultados de um inquérito passado em 500 escolas nos EUA, referem que a diferença entre as escolas pública e as privadas reside fundamentalmente nos padrões de gestão, sendo que as escolas públicas estão mais sujeitas a interferências estatais, ou seja, o sistema público de ensino não tem a flexibilidade e a autonomia do sistema privado, nem para contratar ou demitir professores, nem para fixar os seus salários a níveis considerados compatíveis com os custos correntes, nem para gerir os recursos existentes, nem para exigir maior tempo de permanência dos professores nas escolas³⁴, tempo que no privado sempre foi maior. As características do mercado de trabalho e a complexidade das estruturas decisórias do sector público, muito mais burocratizado, tornam mais difíceis mudanças curriculares importantes que possam adaptar-se a novos públicos e a responder a novas necessidades do sector produtivo. Por outro lado, as escolas privadas, sendo mais consistentes e coerentes nas suas linhas orientadoras, objectivos, projectos de escola e planificação atempada, gerem mais racionalmente os seus recursos. Também, apostam mais na inovação pedagógica e têm mais liberdade e autonomia para estruturar as práticas pedagógicas. Uma vez que não estão dependentes das políticas estatais, podem concentrar-se mais na sua missão. Assim, verifica-se um menor descontentamento entre os profissionais que trabalham no ensino

³⁴ No caso português, este aspecto está a mudar no ensino público, com a exigência do Ministério da Educação, de 25 horas de permanência semanal dos professores na escola.

privado, muito embora trabalhem mais horas e tenham menos regalias, até os próprios salários são mais baixos (Chubb, 1999/2000)³⁵.

Chubb (1999/2000) afirma que nos EUA muitas escolas não são tão boas quanto aparentam ser ou deveriam ser. Mesmo os professores do ensino público constataram que algumas das escolas não podem fazer as necessárias mudanças, por estarem demasiado paralisadas, pela política, burocracia, sendo incapazes de inovar para um melhor resultado. Neste contexto, a experimentação é chamada a resolver várias questões, particularmente nos casos em que surgem diversas opções de escolha (tipos de escola) dando aos pais a possibilidade de escolher as escolas para os seus filhos. Assim, surgiram as “charter school” (forma independente e local de escola pública), escolas sob contracto (a escola pública que é gerida por fundos privados), como exemplo da influência dos mercados na educação. Há mesmo quem defenda que as escolas privadas deviam constar nas opções de escolha dos pais, através de cheques escolares (*taxpayer expense via vouchers*). Convém salientar, ainda, na perspectiva do autor, que nem todas as escolas públicas com gestão privada funcionam bem – algumas delas apresentaram dificuldades e tiveram que fechar as suas portas.

Chubb & Moe (1988:1065 e ss.) referem que uma das razões apontadas para os alegados baixos padrões de qualidade do serviço público de educação decorre dos constrangimentos externos que são colocados às escolas, na dependência do Estado, tal como a selecção dos seus funcionários. Neste particular, o sector público apresenta-se em desvantagem, quando comparado com o privado, que goza de muito maior autonomia, para contratar e dispensar pessoal/professores. Por outro lado, os responsáveis pelas escolas públicas referem, também, as constantes imposições do poder central e as constantes transferências de pessoal, que comprometem gravemente a estabilidade do quadro docente das escolas, aspecto que obviamente tem reflexos na qualidade do ensino. Assuntos desta natureza e eventualmente outros irão ser debatidos no prosseguimento deste estudo, ao fazermos a comparação entre o ensino público e o ensino privado.

³⁵ Tendo por base o resultado de 16 entrevistas efectuadas a professores que acumulavam funções lectivas nos dois sistemas de ensino (mas que não incluímos nesta investigação) pudemos constatar que os profissionais que trabalham ou trabalharam nos dois tipos de escola, pública e privada, preferiam esta última, no que respeita às condições de trabalho, porque este tipo de ensino está mais organizado e planificado logo desde o início do ano lectivo e, também, porque os alunos são mais empenhados e interessados.

No que se refere ao equipamento e à tipologia dos alunos, algumas escolas públicas e privadas não apresentam diferenças muito gritantes, mas casos há em que as diferenças são mais acentuadas (sobretudo no perfil dos alunos), o que depende muito da zona geográfica da escola, caso esta se localize mais próxima dos grandes centros urbanos ou mais na sua periferia.

A pretensa coexistência “pacífica” entre privado e público mascara a realidade de uma concorrência enviesada, em que o Estado tem um “papel de sapa - travaille de sape”³⁶ que substitui mais do que impulsiona. Os dois sistemas escolares não se contentam em coexistir, por vezes rivalizam, verificando-se uma concorrência que não é saudável para o sector público de educação. Num estudo comparativo efectuado em França e resumido num artigo extenso da revista, “Le Monde de L’Education” de 2005, da autoria de Brigitte Perucca et al. (2005: 26), estes autores afirmam que o ensino público perde “público” para o ensino privado, sendo este bem mais valorizado do que o primeiro, facto que se deve, também, às fraquezas do ensino público e ao facto do discurso político nada fazer para melhorar a imagem da escola pública, deixando que as escolas privadas cresçam, sem que se verifiquem obstáculos à sua proliferação. Contudo, a escola privada continua a transmitir aos seus alunos valores, tais como, moral, rigor, respeito pelos adultos, tolerância, abertura, partilha e autoridade, valores que a escola pública actualmente negligencia. Assim, o ensino privado tem um papel educativo importante, em parceria com os pais, uma vez que estes não têm tempo para assumir esse papel interventivo. É, assim, que o privado vai conquistando o seu terreno ao ensino público junto de familiares que até são defensores deste tipo de ensino. Os valores do laicismo são diferentes entre público e privado – o ensino público não quis assumir a transmissão de uma moral oficial, julgada reaccionária, deixando os alunos entregues aos valores do grupo e dos seus pares, enquanto no ensino privado há mais individualização na formação dos alunos (“on ne peut enseigner sans éduquer – il n’y a pas d’éducation sans valeur”). Talvez este paradigma esteja a mudar, com a introdução nos currículos da disciplina de Educação Cívica, Jurídica e Social que entrou em vigor em França no ano de 2000. Em Portugal, em 2001/02, surgiu uma disciplina semelhante, a Formação Cívica, a cargo dos Directores de Turma. Neste

³⁶ *Le Monde de L’Éducation*, nº 341, Novembre de 2005, p. 26-47, dossier «Privé /Public – à qui profite la concurrence? – Privé/ Public: Le privé mérite-t-il son succès ?», de Brigitte Perucca e outros jornalistas, cujos artigos são sobre educação, nomeadamente, a problemática do ensino público *versus* ensino privado, sob vários aspectos, como: «Innovations: entre intentions et réalité - Concurrence privé/public» de Diane Galbaud, “Le Syndrome du Zapping Scolaire” de Julie Chupin.

contexto, surge o papel multifacetado do professor eticamente marcado, visto que muitos destes profissionais procuram transmitir, nas suas aulas, diversos valores como a solidariedade e igualdade.

No ponto seguinte apresentamos as principais diferenças entre as escolas públicas e privadas, tendo por base a opinião de vários autores que analisaram esta temática.

4.1. Distinção entre Escolas Públicas e Privadas

Muitos autores têm analisado as diferenças entre a escola pública e a escola privada, entre os quais estão espanhóis: Gomez Llorente (2001), Sebarroja (2000), Sácrstan (1996), Pérez Gómez (1998), Viñao Frago (2002) Ruiz Paz (1999), Tedesco (2000); franceses: Perrenoud (1999) e Meirieu (2006); americanos: Chubb & Moe (1994/1998); ingleses: Tyack e Cuban (1995); e portugueses: Barroso (2003/2004), Nóvoa, (2004), Ilidio Ferreira (2004), Sarmiento (2004), Canário (2004), Justino (2005), entre outros. Naturalmente, sem querermos ser exaustivos, fazemos aqui estas referências por terem sido estes os autores cujos testemunhos e opiniões mais influenciaram o que escrevemos sobre o assunto.

Chubb & Moe (1994) referem que as principais diferenças entre escolas públicas e privadas residem na qualidade do ensino, nos padrões de gestão, na autonomia, na flexibilidade, na liberdade para contratar pessoal, nos princípios orientadores, nos propósitos e objectivos, nos projectos e na satisfação docente.

Além destas disparidades, são vários os aspectos a considerar e que nos permitem estabelecer algumas das principais diferenças entre os dois tipos de ensino³⁷, a saber:

- Taxas e Propinas – embora existindo situações distintas, de um modo geral, o montante que os alunos pagam no ensino privado é muito superior ao do ensino Estatal. O ensino privado pode ainda cobrar taxas aos alunos por serviços especiais, como por exemplo, actividades extracurriculares, transportes, entre outras, enquanto as escolas públicas não têm autonomia para fazer o mesmo.
- Enquadramento do estabelecimento escolar - se os dois tipos de estabelecimento escolar estiverem situados no mesmo bairro ou na mesma zona residencial, não

³⁷ Para esta comparação socorremo-nos também dos dados de um conjunto de entrevistas que realizámos a docentes que leccionaram simultaneamente no ensino público e privado (ver adiante Cap. V, 1.5.).

poderemos afirmar que as características dos alunos que frequentam ambas as escolas sejam as mesmas – os colégios privados não servem, nem têm como alvo o mesmo tipo de população escolar.

- Efectivos melhores - os gestores do ensino privado têm maior autonomia, liberdade e flexibilidade do que os do ensino público. Há uma maior flutuação de professores no ensino público, sendo o corpo docente do privado mais estável. Quanto ao recrutamento dos professores, este é muito diferente: no ensino público não se escolhem os professores, no ensino privado essa escolha pode ser bastante selectiva (se o professor não estiver à altura da sua missão é dispensado, o que não se verifica nas escolas públicas, a menos que seja contratado). Verificam-se também diferenças nas reformas, vencimentos e horas de trabalho (no ensino público os professores tinham mais regalias e menos horas de trabalho semanais) (Chubb & Moe, 1988).
- Professores – têm formação académica e profissional adequada nos dois tipos de ensino, sendo os professores do ensino público considerados como mais corporativos: “O regresso a dinâmicas associativas no quadro de uma educação pública, permitirá evitar as tendências burocráticas e *corporativas*, sem cair numa visão fragmentada dos alunos como *clientes* e das escolas como *serviço privado*” (Nóvoa, 2004:64).
- Formação de professores - Relativamente à formação de professores não se verificam grandes diferenças.
- Assiduidade dos Professores - os professores são mais assíduos no ensino privado, porque se faltarem com regularidade são despedidos (o absentismo no ensino público está a melhorar, mas continua a ser mais acentuado do que no privado).
- Aulas de substituição - presentemente ocorrem nos dois sistemas de ensino, embora com características diferentes na sua planificação (dantes ocorriam só no privado). No ensino privado, em geral, não havia “furos” de aulas – os alunos dos colégios ficam sempre ocupados, quer a cargo de auxiliares, quer a cargo de professores.
- Recursos/Assessorias - as assessorias funcionam melhor no privado onde têm serviços de mediação para resolver problemas disciplinares, serviços de tutorado,

entre outros. Assim, todos os professores se devem associar às tarefas de remediação, enquanto, nas escolas públicas estes serviços de apoio e parcerias, devido à falta de recursos, nem sempre funcionam adequadamente (aspecto realçado por professores que leccionam nos dois tipos de instituição). Nalgumas escolas públicas, a individualização do ensino e o apoio individual é mais precário, por falta de estruturas de apoio.

- Equipamento Tecnológico - as diferenças ao nível dos equipamentos tecnológicos podem variar muito em função do prestígio e qualidade do estabelecimento escolar. Acontece que, nalgumas escolas públicas, o material informático está degradado, obsoleto e é insuficiente, beneficiando apenas do material mais actualizado os alunos dos níveis mais avançados. Este aspecto varia muito de escola para escola, dependendo da eficácia de gestão dos recursos materiais.³⁸
- Projecto Educativo - muitas escolas privadas são católicas e o seu projecto pode ser um símbolo, um documento orientador e um instrumento de distinção (de imagem de qualidade); na escola estatal o projecto educativo é mais um documento legitimador que as reformas educativas impõem, do que um instrumento de efectiva distinção.
- Capacidade de inovação – havendo maior autonomia e liberdade para inovar no ensino privado, a capacidade de inovação também é maior e a aposta na formação de professores, igualmente. Por outro lado, existe um maior controlo e avaliação do trabalho e desempenho dos professores, havendo uma maior exigência quanto aos resultados do processo de ensino aprendizagem.
- Qualidade de ensino – o ensino privado apresenta melhores resultados do que o ensino público, onde as taxas de insucesso e abandono são mais significativas.
- Tipo de alunos - as escolas públicas “não escolhem” os alunos, por isso recebem jovens que não são desejados para as escolas privadas ou seja os mais desfavorecidos. Portanto, o perfil dos alunos é diferente. Muito bons alunos

³⁸ Em Portugal, muitas escolas públicas estão agora a ser equipadas com equipamento informático mais moderno (quadros interactivos, projectores, etc) mas, por vezes, os laboratórios de Ciências estão desatualizados.

abandonam o ensino público e passam para o privado à procura de um ensino de maior exigência e qualidade.

- “Le syndrome du zapping scolaire”- fenómeno estudado em França evidenciou que alguns dos pais que opinam, fazendo a comparação entre o ensino público e o ensino privado, têm os filhos em escolas diferentes ou seja alguns filhos em escolas públicas e outros em escolas privadas, escolas que até se podem localizar no mesmo bairro ou zona geográfica -“parents qui zappent”. Também, se incluem neste âmbito de “zapping escolar” as “idas e voltas” dos alunos ou seja a circulação dos alunos, entre o ensino público e o privado, por livre escolha dos próprios pais. Em França, 49% das famílias fazem zapping escolar e escolhem as escolas para cada um dos seus educandos, em função do perfil particular de cada um deles e do tipo de ensino/qualidade de cada uma das escolas seleccionadas (características da própria escola, por exemplo relativamente aos cursos que oferece).
- Assiduidade dos Alunos – a assiduidade dos estudantes é maior no ensino privado, sendo o “perfil” dos alunos diferente, o seu acompanhamento, por parte das famílias, também é mais próximo, actuante e exigente.
- Número de alunos por sala de aula - em geral, é maior no ensino privado o número de alunos por turma, mas ultimamente em Portugal tende a igualar, cerca de 28 alunos por turma.
- Acompanhamento dos alunos - os alunos do ensino privado são acompanhados, de modo mais directo nas suas actividades diárias escolares, pois os professores estão mais disponíveis para esse tipo de apoio, para além de obedecerem a projectos de estabelecimento que os vinculam a essa obrigação. Também, devido à estabilidade do corpo docente os professores conhecem muito melhor os seus alunos e as suas famílias. Os alunos com problemas são sinalizados precocemente e remetidos para os apoios respectivos, de psicologia e orientação profissional, apoios pedagógicos, sendo que, um aluno pode beneficiar de vários apoios ou seja, ser observado e acompanhado pelo psicólogo e ter apoio por exemplo na língua materna.
- Ocupação de tempos livres – nas escolas públicas, de um modo geral, este tipo de actividades são mais escassas e os poucos recursos existentes nem sempre funcionam muito bem. Muitas vezes também não são devidamente aproveitados

pelos alunos, como é o caso da biblioteca escolar, sala de estudo, centro de recursos entre outros.

- Tipo de Famílias – as famílias com filhos no ensino privado têm, normalmente, um grau de instrução superior e estão melhor equipadas para acompanhar os estudos dos filhos, de tal modo, que muitas vezes opinam sobre os próprios currículos, enquanto, nas escolas públicas os professores referem, com frequência, a ausência dos pais. No entanto, quando eles vêm à escola com mais frequência, muitas vezes são acusados de interferirem demasiado na dinâmica institucional. Os pais que têm filhos no ensino privado e no ensino público e que conhecem bem os dois sistemas de ensino realçam o papel dos pais como primeiros educadores, defendendo que no ensino particular, em geral, há mais contacto com as famílias.³⁹
- Contexto social - Gerard Aschieri (2005:46, em entrevista à revista “Le Monde de L’ éducation”) explica que a inscrição no ensino privado traduz uma fuga à mistura social (“l’inscription dans le privé traduit une fuite de la mixité sociale”), o que se tem vindo a agravar em França. Também afirma que uma fraqueza do ensino público é a de não poder propor uma grande individualização na formação dos alunos. Meirieu (2005, cit. em Lúç Cédell, 2005:38, no mesmo artigo)⁴⁰ é de opinião que os estabelecimentos escolares não favorecem a “mixité sociale”. Já Gonzalez (1991:402) é de opinião que as instituições de ensino privadas facilitam a mobilidade social porque ao acolherem estudantes de classes desfavorecidas (embora, em número reduzido) dão-lhes a possibilidade de melhorar bastante o seu estatuto social, face à frequência do ensino público, pois é no ensino privado de qualidade que estão as “elites” e a pressão para os bons resultados escolares é maior.⁴¹

³⁹ Ver, sobre o assunto, em *Le Monde de L’Education*, Maryline Bannard, 2005, nº 341, com o artigo «Le dialogue, une revendication fort des familles» (30-31).

⁴⁰ Philippe Meirieu é citado num artigo em *Le Monde de L’Education*, 2005, nº 341, 26-47, intitulado «Le marché scolaire a-t-il tué la mixité sociale ?», de Luc Cédell, pelo seguinte (p. 36): em sua opinião, “a concorrência que se verifica entre o ensino público e o ensino privado sob contrato é mortífera para o futuro da nossa democracia”, assunto que foi objecto de um livro escrito no início do ano de 2005. Aliás, Meirieu é de opinião que o único meio de preservar a “mixité sociale dans l’éducation” seria integrar os dois sistemas de ensino público e privado, por adesão a um caderno de encargos comum, elaborado no plano nacional e definindo as prioridades da política educativa.

⁴¹ Não é por acaso que as escolas melhor colocadas nos “rankings” portugueses são instituições de ensino privado.

- Ensino de Línguas Vivas – houve alturas em que o ensino privado estava mais avançado, sobretudo nas classes do ensino básico - 1º ciclo, mas, hoje em dia, o ensino público está a acompanhar e até mesmo a ultrapassar o privado nessa matéria, tendo ofertas, como, por exemplo, o espanhol.
- Educação Pré-escolar - a percentagem de crianças a frequentar este nível de ensino é maior no ensino privado, pois as instituições de ensino pré-escolar público existentes não conseguem responder à procura. Desde 2005 que o número de crianças abrangidas pelo ensino público pré-escolar tem vindo a diminuir. Quase metade (47,5%) das mais de 263 mil crianças frequentam o pré-escolar privado em Portugal.⁴²
- Controlo social – em países anglo-saxónicos, o controlo social sobre a escola é assegurado pela via da competição entre escolas e pelos dispositivos de financiamento público associados ao número de alunos captados por cada estabelecimento de ensino. Em Portugal e em França, o reforço da regulação mercantil é mais atenuado, embora tenda a aumentar.

Enguita (2002:36) refere que muitas famílias recorrem ao ensino privado à procura de horários menos concentrados, serviços mais eficientes, actividades mais diversificadas e actividades e mecanismos de recuperação durante as férias de Verão. Em geral, no ensino privado, parte do tempo não lectivo (nomeadamente nas “férias lectivas”) é dedicado à preparação de novas classes, dos novos currículos e de novas programações curriculares e ainda à formação profissional, o que não se verifica no ensino público, embora, dependa muito da dinâmica das escolas oficiais e dos colégios.

De acordo com Justino (2005:106), “Em Portugal, o sistema de ensino é maioritariamente público, não se regendo pelas regras do mercado, não obedece aos princípios de competitividade, nem se traduz, na remuneração do agente inovador. Os mecanismos de inovação são muito limitados e, quantas vezes tendem a enquistar os processos de mudança, bloqueando-os no seu potencial desenvolvimento”.

Embora alguma coisa esteja a mudar, a verdade é que se continua a falar da degradação da escola pública (face à escola privada) ou seja de piores resultados, da

⁴² Informação do DN de 25 de Junho de 2007.

diminuição da qualidade do ensino, da questão da segurança nas escolas oficiais, da maior mobilidade dos professores, do absentismo destes, etc. – razões que podem levar alguns dos pais a optar pelo ensino privado. O debate público em torno do desempenho das escolas e a publicação dos *rankings* nos jornais vieram reforçar as escolhas ou preferências pelo ensino privado e tornar mais aceso o debate público-privado, uma vez que nos primeiros lugares dos vários *rankings* nacionais estão mais as escolas privadas e menos as públicas.

CAPÍTULO IV

MODELOS DE GESTÃO E LIDERANÇA ESCOLAR: O PÚBLICO E O PRIVADO EM ANÁLISE

As organizações educativas, à semelhança das outras organizações, possuem estruturas próprias, são sistemas abertos (à semelhança de organismos vivos), tendo, por conseguinte, necessidade de serem pensadas como tal, de modo a que nelas se desenvolvam processos de trabalho, se realizem produtos e se avaliem os efeitos sociais dos mesmos.

Os respectivos líderes precisam de ter estes aspectos em conta e de se preocuparem com a saúde organizacional. Por isso, importa debruçarmo-nos um pouco sobre a problemática da gestão das organizações educativas públicas e privadas, em particular as que ministram o ensino secundário, pois o êxito, ou melhor, a qualidade/eficácia de qualquer processo de ensino depende da forma como são geridas as instituições educativas e formativas, onde os desideratos se cumpram e a sua correlação com as culturas profissionais se faça.

Gerir é conceber processos de funcionamento e desempenho, torná-los eficientes e eficazes e orientá-los para a realização de produtos específicos que devem ser avaliados de forma contínua.

O segredo de uma boa gestão (“good management”) está na capacidade para se desenvolver e suportar culturas que reforcem a excelência e a eficácia, dependentes da combinação entre cultura e gestão. Culturas fortes (organizações eficazes) interagem com a estrutura da organização, produzindo organizações com uma moral, produtividade e qualidade elevadas. A cultura diz aos profissionais da organização o que é importante e o que se espera deles e deve sempre apoiar a inovação escolar (Cunningham & Gresso, 1993:262-3).

1. Princípio da Gestão Sensível e Transformacional

A problemática que vamos abordar neste ponto, está relacionada com a eficácia da escola, a gestão das organizações educativas, o papel central do seu principal líder, a sua formação profissional e as características que esse líder deve ter para tomar as rédeas da condução da “nau e ser seu timoneiro”.

Barbosa (2004:207) refere que um bom gestor educativo terá de ser: um bom líder e, por isso, conhecer bem os fenómenos da liderança; ser um bom intérprete do projecto educativo da escola e um defensor empenhado na criação de um clima organizacional saudável que assente, não só na eficácia e eficiência da sua intervenção, mas, também, na estabilidade do corpo de agentes de ensino que com ele têm de interagir.

A gestão escolar, em Portugal, tem de se renovar pois, em algumas escolas, a qualidade do ensino é posta em causa, assim como a gestão do quotidiano escolar, sendo pouco satisfatória e reveladora de limitações das competências típicas dos modelos e práticas de gestão indicadas para o novo milénio.

Para melhorar os processos de gestão, o gestor escolar deve pensar a escola como um observatório de necessidades educativas, formativas e culturais e ser capaz de a gerir com flexibilidade e rigor, actuando com base numa avaliação permanente dos sistemas, em que se enquadra o funcionamento da mesma. Também, deve ser capaz de organizar e controlar os processos de produção educativa, dentro e fora das salas de aula, e saber avaliar os produtos educativos que a escola coloca na comunidade onde está inserida⁴³ (Barbosa, 2004: 207-8).

1.1. O Perfil do Gestor Educativo

Quem deve ou pode ser gestor escolar? Como deve um gestor escolar desempenhar as suas funções? Não há muito tempo em que apenas um escasso número de professores desejava ser gestor escolar, pois não recebiam subsídios-extra e eram (e continuam a ser) bastante questionados no seu trabalho. Contudo, apesar do desgaste da função, estudos recentes apontam para que, em todo o mundo, hoje, existam muitas pessoas (professores)

⁴³ É intervir, por forma, a que a escola, como um todo, se afirme como eixo de desenvolvimento sustentado, não apenas de crianças e adultos, mas também de localidades e regiões (Barbosa, 2004:208).

interessadas em ser directores escolares, sendo este um tipo de profissional que tem proliferado nos tempos pós-modernos (Barbosa, 2004: 210).

Neste sentido, o perfil do *gestor educativo* deve reunir um conjunto de *capacidades organizativas e de comando*. Estes profissionais têm, entre outras coisas, de estar aptos no que se refere à:

- Determinação das necessidades (de inovação)
- Previsão (de factos e situações)
- Planificação (de projectos de acção)
- Organização (de processos, actividades e tarefas)
- Gestão e utilização de recursos materiais, humanos e técnicos
- Direcção e coordenação (dos directores, assessores, equipas multidisciplinares, e outras estruturas de apoio)
- Motivação (para a participação na actividade escolar, de indivíduos e grupos)
- Comunicação (aperfeiçoamento da rede de comunicação, interna e externa)
- Verificação (de sistemas, processos e produtos)
- Definição de critérios e processos de avaliação da produtividade educativa
- Inovação e qualidade do sistema.

Algumas destas características já foram referidas em diversos trabalhos, de que são exemplo as obras de Bush (1993, 2005 e 2007). Um bom gestor deve conhecer bem a instituição onde trabalha, mas, também, o meio que a influencia e as tendências actuais das teorias de gestão, nomeadamente, as que se aplicam às organizações escolares (Barbosa, 2004:218). O treino de competências deve preparar o gestor para a dinamização do processo de levantamento de necessidades (problemática do diagnóstico das necessidades, como condição prévia de uma boa gestão escolar), para a planificação e distribuição de tarefas, a elaboração do plano anual de actividades, a articulação de actividades internas, a articulação de actividades internas e externas, actividades de intercâmbio entre a escola e outras instituições, a coordenação, o controlo, entre outras.

Em suma, Gairin (1995, cit. em Cano, 2003:185) refere como comportamentos coerentes de um bom gestor(a), baseados no que a OCDE considera uma boa organização, os seguintes:

- Definir e delegar tarefas, atribuições e responsabilidades

- Manter informados os colaboradores
- Implicar a participação dos colaboradores na análise dos problemas e na tomada de decisão
- Fomentar o trabalho de equipa
- Realizar reuniões periódicas
- Obter o feedback ou a retroinformação
- Permanecer aberto à comunicação
- Abordar os problemas e conflitos (saber gerir conflitos)
- Saber escutar
- Expressar reconhecimento
- Dedicar tempo aos colaboradores.

Em muitas escolas, os directores caracterizam a sua acção por um estilo reactivo perante os acontecimentos, escassa planificação e previsão, ritmo de trabalho elevado, muitas tarefas dispersas e fragmentadas, excesso de tempo dedicado a tarefas burocráticas e rotineiras (reuniões, entrevistas, chamadas telefónicas, etc.) e outras associadas à própria organização debilmente articulada, tais como pouca autonomia e a balcanização da cultura.

Azevedo (2003:84-6) refere que não existe em Portugal um modelo selectivo de recrutamento, nem posterior programa de formação de directores escolares. Estes são docentes que aprenderam a função exercendo-a. Embora alguns destes profissionais tenham formação ou especialização em administração e gestão, pois os cargos que exercem assim o exigem, verifica-se grande necessidade de maior formação e uma permanente actualização, com vista a um melhor desempenho das funções directivas – um saber multifacetado e polivalente.

Assim, para a superação destas dificuldades, torna-se importante recorrer ao trabalho colaborativo e gerar uma dinâmica de inovação escolar, em que o papel do director “controlador” e “burocrata” seja substituído pelo de director dinamizador e motivador (Cano, 2003:190-1).

1.2. Princípios da Gestão/Direcção Participativa

Gerir é conceber processos de funcionamento e desempenho eficazes, orientá-los para a realização de produtos específicos e, também, avaliar de forma continuada os efeitos das interacções que as suas dinâmicas desencadeiam (Barbosa, 2004: 213).

Os princípios da gestão participativa, tais como a diversidade, a autonomia, a independência, a cooperação, a prática do contrato e da avaliação, a transparência na informação, a negociação e a concertação, encontram-se em “*décalage*” relativamente à cultura administrativa e profissional da maioria das instituições escolares, fortemente enraizados numa cultura individualista e igualmente numa visão hierárquica de procedimentos de gestão e de controlo (Thurler, 2004:77).

Cano (2003:184) defende um modelo participativo, democrático para a Direcção/Gestão das escolas eficazes, procurando uma liderança transformacional, baseada numa perspectiva de direcção inovadora e colaborativa, em que a tomada de decisões é partilhada através de processos de decisão guiados por consenso. O Director deve ajudar a fixar objectivos comuns, identificando pessoas e colectivos de referência, favorecer a inovação e o desenvolvimento de uma cultura colaborativa que consiga vencer as resistências e colaborar activamente na integração de pessoas novas nas equipas, criando condições que facilitem as relações entre todos, sendo, ele próprio, um elemento de coesão.

2. Modelos de Gestão no Ensino Público e Privado

Em nome de uma “boa política de gestão”, as escolas públicas anglo-saxónicas têm sido reorganizadas na base do desenvolvimento de práticas de prestação de contas e de “pilotagem” e “avaliação”, num misto de regulação pública e privada, a nível central e local, tendo em conta vários parâmetros. Estas regulações e consequentes transformações ou mudanças educativas são acompanhadas de recomendações no que concerne às “boas práticas”. Esta gestão da “performance” ou desempenho escolar está associada aos indicadores da eficácia da escola (“escolas eficazes”), mas também às concepções do novo

gerencialismo público⁴⁴ (“new public management”) de reestruturação dos serviços públicos (Normand, 2006:37).

Segundo Normand (2006:37), são três os movimentos que se preocupam com o novo gerencialismo público: 1º- procura promover diferentes medidas dos resultados escolares ou competências de base, nos vários domínios, a saber: competências cognitivas, sociais e afectivas – “performance do sistema educativo”; 2º- preocupa-se mais com os processos de mudança nas escolas que permitam melhorar a qualidade, a eficácia e a excelência (as condições de gestão e estratégias pedagógicas e organizacionais, susceptíveis de implicar um trabalho colectivo dos diferentes actores: pais, alunos, professores, administradores, etc.); 3º- recuperou os instrumentos de medida das escolas eficazes e as concepções da nova gestão da administração pública (“new public management”), ou seja, a reestruturação dos serviços públicos em vários domínios, como a saúde, finanças e educação (situação que temos presentemente em Portugal).

Neste contexto, os professores são considerados como “unidades de trabalho” que podem ser dirigidas e distribuídas, em função de critérios objectivos da gestão, sem qualquer ligação com as características das pessoas. A motivação, o sucesso, a *performance* e a progressão constituem referências incontornáveis deste modelo de trabalho. “Le management se charge de defenir les cibles à attendre “targets” qui son revue en fonction des objectifs”, sendo que a avaliação e a própria remuneração dos trabalhadores/professores estão em estreita relação com o seu desempenho (Normand, 2006: 37).

Alguns destes aspectos, embora ainda distantes das reformas referidas, começam já a vislumbrar-se entre nós. Em Portugal, tendo como referência as recomendações do Relatório Nacional de Avaliação Integrada e os objectivos da Inspeção-Geral de Educação (IGE) e os da União Europeia, exige-se, para além de políticas educativas e investimentos adequados a fazer pela administração educativa (especialmente na formação de lideranças capazes), a passagem de uma administração centralizada e distante, para uma

⁴⁴ O modelo gerencialista é suportado por políticas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anuncia e concretiza cortes nas despesas públicas com a educação, apostando, assim, num aumento de qualidade, através de ganhos de eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições. O modelo institucional gerencialista emerge vigorosamente entre os discursos políticos, actos legislativos, medidas avulso (aparentemente) da administração e gestão, ganhando cada vez mais adeptos entre os sectores conservadores e tecnocráticos (Lima & Afonso, 2002:98). Segundo vários autores, as actividades que a nova gestão educativa procura otimizar são: planificação e organização de actividades didácticas, organização e coordenação de actividades das equipas docentes, aperfeiçoamento da rede de comunicação interna e externa à escola, gestão e utilização de recursos, materiais, humanos e técnicos, entre outras.

administração e gestão locais, baseadas numa autonomia vivida, participada e assumida, com o envolvimento de todos os actores do sistema educativo (Vicente, 2004:120). As novas políticas educativas, a descentralização administrativa das reformas, a gestão profissionalizada das escolas públicas, a autonomia, a autonomia profissional docente, as reformas de privatização, a eficiência produtiva, a equidade, entre outros aspectos, surgem como tentativas de melhorar a qualidade das escolas (públicas) e melhorar a eficiência do ensino. Naturalmente que a autonomia das escolas não dispensa o acompanhamento, o controle e a avaliação externa, por parte da administração educativa central, como factor de garantia de qualidade e coesão da educação nacional.

2.1. A Direcção e a Gestão Profissionalizada nas Escolas Públicas

Os Directores das escolas privadas têm, segundo os autores citados anteriormente, maior experiência de gestão, optam por esta carreira mais cedo, sendo menos administrativos e menos burocráticos do que os do ensino público. Para alguns autores, como é o caso de Bóia (2000:104-5), é no sector privado que se encontram os melhores líderes, pois verifica-se um melhor relacionamento com e entre professores, com um tipo de gestão mais consensual, o que vem facilitar o desempenho de cada um dos membros da comunidade escolar. Contudo, isto não é assim tão linear, pois, em relação ao nosso estudo (como veremos na adiante), podemos contrariar esta tese. Os directores das duas escolas públicas estudadas estão nesse cargo (ou como elementos do conselho executivo) há muitos anos (entre 17 e 20 anos), enquanto os Directores das escolas privadas estão no cargo há muito menos anos (sendo o máximo de 6 anos). Portanto, nestes casos, em concreto, os Directores das escolas privadas são menos experientes em matéria de gestão e liderança das escolas.

A tantas vezes equacionada profissionalização das escolas, eventualmente baseada em Directores nomeados pelo Governo, mediante concurso público, ainda não teve lugar. Esta não será a solução mais consensual, podendo acarretar vários riscos, entre eles, o de os directores não serem aceites pela comunidade educativa. A solução mais consensual e, provavelmente, com maior garantia de êxito pressupõe que a liderança das escolas seja

exercida por gestores/professores que, ao serem candidatos a cargos de gestão, tenham formação específica na área de gestão (Vicente, 2004: 132).

Actualmente, em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), os professores das escolas podem candidatar-se ao cargo de Director, sendo depois seleccionados pelo Conselho Geral. No que se refere ao Director, o artigo 21º refere-se ao respectivo recrutamento e procedimento concursal. Neste artigo, o ponto 3 diz o seguinte: “podem ser opositores ao procedimento concursal, os docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar”; e o ponto 5 refere o seguinte: “o subdirector e os adjuntos são nomeados pelo director, de entre os docentes dos quadros de nomeação definitiva que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em serviço de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

No entanto, tendo em conta as novas orientações para a gestão escolar, verificamos, hoje, que as eleições para o conselho geral, nalgumas escolas, estão a dividir os professores, por via do aparecimento de mais do que uma lista, nalguns casos, bipolarizando-se, com grupos que rivalizam, criando ambientes pouco salutareos. Do mesmo modo, também o surgimento dos departamentos curriculares não veio alterar a qualidade da dinâmica organizacional (“gramática escolar”), tanto mais que algumas áreas disciplinares passaram a não ter assento no conselho pedagógico. Por essa razão, a comunicação torna-se menos eficaz, sendo maior o número de reuniões necessárias para que a transmissão das informações ocorra, o que vem dificultar o trabalho do professor.

O tema da gestão escolar profissionalizada, que aqui equacionámos brevemente, parece-nos importante pela necessidade de uma gestão eficaz nas escolas públicas, mas também nalgumas privadas, é, contudo, bastante complexo e ainda pouco estudado. O nosso interesse pelo assunto advém do facto de pensarmos que um modelo de gestão escolar mais eficaz influencia o desenvolvimento de culturas docentes colegiais e de colaboração que por sua vez influenciam a qualidade do ensino, a inovação e a mudança, o desenvolvimento profissional docente e uma melhor integração dos novos docentes.

2.2. A Direcção e a Gestão no Ensino Privado

Há autores que, adoptando uma concepção abrangente, não fazem a distinção entre liderança e gestão e, de algum modo, até sobrepõem estas duas noções, como, por exemplo, Yukl (1989) que sugere tratar-se de noções intercambiáveis. Porém, outros, como Zalesnik (1977), Bolman e Deal (1994) (cit. em Estêvão, 2000:35) discordam desta opinião considerando as duas noções distintas. Para estes autores, o gestor tem a seu cargo o controlo da instituição, através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos de gestão, enquanto, o líder deve estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar inovações e mudanças.

Este tipo de separação de poderes é mais evidente nas instituições escolares do ensino privado, onde existe, normalmente, um Director, um Subdirector e também Coordenadores Pedagógicos que distribuem estas funções. Nas escolas privadas/colégios existem órgãos de Direcção, com administradores que superintendem a parte administrativa e financeira, e os subdirectores (que podem ser professores no colégio ou não) que têm a seu cargo a parte pedagógica e de gestão de recursos humanos e até materiais. Estes profissionais são em geral assessorados por professores/coordenadores pedagógicos e por outros técnicos havendo em geral uma maior descentralização. Claro que esta organização, com mais ou menos hierarquia, varia de acordo com a dimensão e o perfil da instituição em análise.

Se nos reportarmos à questão da liderança, consoante a natureza pública ou privada da instituição escolar, há autores que se referem às diferenças, salientando que em termos éticos ou morais, as escolas públicas tendem a apresentar uma liderança mais normativa e burocrática virada sobretudo para o compromisso com regulações e com o bem comum, ao passo que a liderança empresarial é sensível às oscilações de mercado e bem mais visível nas escolas privadas (Estêvão, 2000:40)⁴⁵.

Segundo Cubb e Moe (1989, cit. em Estêvão, 2000:41), “os directores escolares privados são líderes instrucionais mais eficientes e são mais propensos a exhibir qualidades básicas de liderança – maior conhecimento dos problemas escolares, abertura ao *staff*,

⁴⁵ Azevedo (2003:27) refere que o diálogo entre as várias culturas existentes numa escola e os vários grupos de pertença implica uma liderança aberta, plural e capaz de suscitar integração, em vez de dispersão ou selecção (ficar com os eleitos é um modo de selecção - é preciso coragem e disponibilidade para ir ao encontro de todos os universos sociais que a escola acolhe).

clareza e força, intenção e disposição para inovar”. Em oposição aos seus congéneres públicos, o director da escola privada “é mais capaz de criar uma equipa de professores, cujos valores, capacidades e disposições para o trabalho conjunto tendem a reflectir aquelas qualificações que ele pensa que conduzem à prossecução de metas organizacionais, contribuindo assim, para o desenvolvimento do profissionalismo docente” ou identidade profissional a construir⁴⁶.

Há a referir ainda que no confronto escolas públicas *versus* privadas (católicas), há uma ideologia diferente, ou seja, nas privadas recorre-se a um discurso de missão que, para além de outras vantagens, disponibiliza aos seus directores mais redes de comunicação e apoio cultural e acesso a novos recursos para tratar os desafios de liderança moral, tornando-se mais fortes do que as congéneres estatais (Grace, 1996, cit. em Estêvão, 2000:41).

2.2.1. Paradigma da Escola Eficaz - a Qualidade nas Escolas

A melhoria da eficácia e a *performance* do sistema educativo tornaram-se uma constante no debate público actual. O aumento das competências básicas dos jovens, o reforço da livre escolha da escola, a descentralização das decisões educacionais e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, a prestação de contas pelos professores, o combate ao corporativismo sindical, a aposta nos resultados escolares e os “rankings” nacionais, a performance ou eficácia das organizações escolares surgem como prioridade

⁴⁶ Inerente a este conceito, e no que concerne à composição do corpo docente, em quase todos os países, este caracteriza-se: - por uma feminização crescente dos professores (mas não dos cargos de direcção e gestão que estão, em geral, entregues a homens, como acontece na amostra deste estudo); - falta de unidade e homogeneidade na sua estrutura social (pertença social muito heterogénea, cultura heterogénea) – não existe uma base social estável para o recrutamento dos professores; - verifica-se o envelhecimento da classe, os professores com mais idade são em maior número, porque esta profissão não é atractiva para os jovens (devido aos salários baixos, à instabilidade, à mobilidade, prestígio social desvalorizado – os jovens com qualificação preferem outras profissões ou trabalhar no privado). A falta de profissionais docentes qualificados leva a que, em vários países, muitos docentes, mesmo depois de reformados, sejam convidados a ensinar, tanto no ensino público, como no ensino privado. Por outro lado, muitas pessoas desempregadas procuram emprego no ensino, daí que o corpo docente seja muito heterogéneo e nalguns destes casos se verifique alguma dificuldade para estes docentes se implicarem nas reformas educativas em curso (Paun, 2005: 85-89). Parece, por isso, ser necessário (também em Portugal) fazer um trabalho de construção identitário, ao nível do estatuto, do prestígio, do reconhecimento social e também ao nível da profissionalização da profissão, em ambos os sistemas de ensino. O corpo docente, enquanto grupo sócio-profissional unificado e homogéneo, ainda carece de ser construído.

das políticas públicas de educação, ou seja, fala-se no paradigma da escola eficaz (Normand, 2008:50). Este paradigma, em estreita ligação com a corrente teórica do desenvolvimento ou melhoria da escola (“school improvement”), retoma elementos da teoria do capital humano, baseando-se nos trabalhos de Coleman e de Jenks, na década, 1960-1970, e enfatiza também o papel que a escola deve ter na melhoria dos resultados escolares e na redução da desigualdade de oportunidades.

A força dos instrumentos de medida, aliada a uma retórica hostil à escola pública, contribuiu para alimentar durante várias décadas a crítica à profissão docente enfraquecendo o vigor da sua identidade colectiva e política. As críticas, retomadas e ampliadas pelas políticas neoliberais reformistas, focalizaram-se, também, nas denúncias constantes da resistência à mudança, da manutenção corporativista das regalias adquiridas, de uma pedagogia elitista ou muito igualitarista, de condescendência do círculo vicioso burocrático, do desprezo dos docentes pelos alunos, entre outros aspectos. Os detractores da profissão docente que apontam estas críticas, entre os quais Enguita (2002), acabaram por se esquecer do esforço pedagógico desenvolvido por estes profissionais para absorver as sucessivas vagas de democratização /massificação, as constantes mudanças, associadas a uma política reformista, em favor de uma escola compreensiva e inclusiva, as mudanças cada vez mais rápidas dos saberes a ensinar, o trabalho de auto-formação que tiveram que realizar, bem como a degradação e a perda de legitimidade que foram tendo, em termos económicos e sociais. Ao inteirarmo-nos destes factos, talvez tenhamos uma maior consciência das políticas de *blame and shame* que marcaram (Gewirtz, 2000, cit em Normand, 2008:52) e ainda marcam (actualmente em Portugal) a profissão docente.

O sentido da aliança (estratégica) estabelecida e mantida acesa, até hoje, entre a cultura de escola (potencialidades das dimensões culturais, como mecanismos indutores das mudanças) e os processos de inovação e mudança influencia bastante a eficácia da escola. Por isso, as organizações escolares eficazes assumem-se como agências de produção autónomas e diferenciadas de culturas singulares mais colaborativas.

Para os autores Stoll e Fink (1996, cit. em Stoll, 1999:37), há várias características que definem as organizações eficazes e que são as seguintes: metas e objectivos claros e partilhados bem aceites pelos profissionais (deve existir uma boa comunicação entre todos os professores, sendo estes encorajados a tomar decisões, decorrendo daí um sentimento de satisfação no seu trabalho); responsabilidade para o sucesso; colegialidade;

desenvolvimento para uma melhoria contínua; formação contínua dos professores; assumir riscos; apoio; respeito mútuo; abertura para aceitar as diferenças; e celebração e humor (realização e satisfação docentes).

Os autores Sammons, Hillman e Mortimore (1995, cit. em Lima, 2008:193) reconhecem que se pode aprender bastante com os estudos comparativos entre as instituições, mas alertam para o facto de os resultados e conclusões obtidas num determinado contexto não deverem ser transferidos para outros contextos. Contudo, apesar de reconhecerem não existir uma combinação única de factores capazes de produzir uma escola eficaz, conseguem apontar no seu relatório cerca de onze factores interdependentes.

As onze características apontadas integram os diferentes aspectos que a seguir passamos a apresentar⁴⁷:

- Liderança profissional, cujas características são: firmeza e determinação, abordagem participativa, exercício da autoridade profissional no ensino e aprendizagem (no nosso estudo podemos mesmo falar de liderança “carismática” nas duas escolas públicas);
- Visão, missão e finalidades claras partilhadas, cujas características são: unidade de propósitos e valores partilhados, consistência das melhores práticas (procurar a melhoria), culturas docentes de colegialidade e colaboração (o que de facto encontramos nas amostras das quatro escolas deste estudo);
- Ambiente de aprendizagem, que se caracteriza por uma atmosfera ordeira e ambiente de trabalho atractivo/cooperativo.
- Concentração no ensino e na aprendizagem, cujas características são: maximização do tempo de aprendizagem e ênfase académica que se relacionam com a responsabilidade para o sucesso e perspectivas de sucesso;
- Ensino “resoluto”, que se caracteriza por uma organização eficiente, em que as aulas são estruturadas e as práticas/estratégias adaptativas, que Stoll & Fink (1999) consideram a capacidade de correr riscos/desafios através do recurso a novas tecnologias ou seja focalizar o ensino em melhores/boas práticas;
- Expectativas elevadas em relação a todos os actores;

⁴⁷ Alguns destes aspectos foram por nós encontrados no presente estudo, nas quatro escolas consideradas eficazes, duas públicas e duas privadas, as quais, nos últimos seis anos, têm surgido sempre nos primeiros (vinte e cinco) lugares dos *rankings* nacionais dos exames dos alunos do ensino secundário.

- Reforço positivo, apoio/inter-ajuda (“support”, segundo Stoll & Fink, 1996/1999: 37);
- Monitorização do progresso dos alunos, através de avaliação do desempenho dos alunos e avaliação da escola (avaliar criticamente a vida da escola e implementar planos de melhoria);
- Direito de responsabilidade dos alunos, através da melhoria da auto-estima dos alunos, responsabilidade e controlo;
- Parceria escola – família, através do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos;
- Organização aprendente em que a formação de professores é para toda a vida e é baseada na escola (também defendida por Stoll e Fink, 1996/1999:37: “Learning never stops” - “cooperative learning”).

Stoll e Fink (1996/1999:37) defendem estes aspectos e ainda referem mais alguns, como, por exemplo: o respeito mútuo entre colegas (qualquer pessoa tem algo a oferecer); o clima de abertura (discutir as diferenças); a celebração e o humor – clima positivo entre os professores e entre estes e os alunos (o humor reduz tensões) ou seja, um clima aberto e positivo, em que a colaboração pode ser divertida.

As relações profissionais e pessoais dos membros do corpo docente são muito importantes. Embora todas as escolas sejam únicas, há certamente características em comum. Importa, pois, saber quais as mais significativas, no quadro de um tipo de cultura, nomeadamente, a de colaboração fundamental para a afirmação das escolas eficazes (a colegialidade e a colaboração são importantes para que possa haver uma unidade de propósitos).

No caso das tipologias de cultura apresentadas por Stoll & Fink (1996/1999: 39-40), a cultura das escolas eficazes vai no sentido das *escolas em movimento*, que Hargreaves designa por *mosaico em movimento*, sendo mais flexíveis, têm lideranças mais repartidas e participativas⁴⁸.

⁴⁸ As quatro escolas por nós estudadas parecem ainda não se enquadrar, ao nível das culturas docentes, neste tipo de *escolas em movimento*. Contudo, atendendo a que apresentam *itens reformadores* como a avaliação externa, a auto-avaliação, a avaliação de desempenho (dos profissionais) e altas expectativas de resultados (posicionando-se nos primeiros vinte e cinco lugares do ranking nacional) parecem para lá encaminhar-se.

À partida, será mais fácil encontrar-se escolas eficazes no domínio do ensino particular/privado, não só porque têm mais autonomia e podem escolher os Directores, como seleccionar os professores e os próprios alunos. Estas instituições recrutam alunos de meios sociais em que os familiares investem muito mais na educação dos filhos, suscitando da sua parte, um maior empenhamento e uma maior coesão, conseguindo, assim, atingir um maior número de factores de eficácia.

3. Eficácia e Qualidade das Escolas - *Rankings* Nacionais, que Significado?

A qualidade torna-se presente quando é cuidadosamente definida, descrita e implementada, conforme padrões e prescrições explícitas. Os sistemas educativos, como já dissemos, têm-se envolvido numa codificação de padrões de qualidade⁴⁹. Nesta base, surgem como indicadores, os exames nacionais, a avaliação externa das escolas e os “*rankings*” (hierarquização das escolas), entre outros. Os resultados obtidos devem servir como base de decisão para regulações futuras.

Os “*rankings* de escolas” surgem como uma reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e da transparência, podendo assumir-se perante a opinião pública como o resultado, de *per si*, de uma avaliação de escolas, legitimada pelo carácter externo que lhe dá o facto de se apoiar nos resultados dos exames nacionais do 12º ano (Neto-Mendes, Costa e Ventura, 2003:1).

Em Portugal, foi feita a primeira publicação da lista de escolas de ensino secundário, em 2001, tendo por base os resultados/classificações de certas disciplinas dos exames nacionais do 12º ano, divulgados pelo Ministério da educação e pela comunicação social. Nesta seriação das escolas surgem, em primeiro lugar, as escolas “consideradas” melhores, as mais eficazes, e nos últimos lugares as piores, as menos eficazes. Subjacente à divulgação dos “*rankings*” parece estar a ideia de fomentar a competição entre escolas, muito embora, em Portugal, a matrícula do estudante esteja sujeita a uma lógica administrativo-burocrática (em que o aluno deve frequentar a escola da área de residência

⁴⁹ Nomeadamente, em Portugal, no âmbito das actuais tendências reformistas, tais como: objectivos de aprendizagem, modalidades de gestão, boas práticas, assim como introdução de procedimentos de controlo centrados na obrigação de resultados que tornam visíveis e comparáveis os efeitos produzidos (resultados) pela acção educativa

ou a do local de trabalho dos pais) e não uma lógica de mercado, em que é dada a liberdade de escolha do estabelecimento de ensino (Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003:2).

Assim, devido a algumas contradições sobre a pertinência de tais indicadores, põe-se a questão: - O que pretendem os decisores políticos com a introdução dos *rankings* de escolas? Certamente um dos objectivos é o da qualidade dos estabelecimentos de ensino. A qualidade é definida como o produto de um processo de desenvolvimento e de aprendizagem colectivos, em que os actores envolvidos são levados a construir novas estratégias e novas competências. Assim, quanto maior for a mobilização de esforços para desenvolver competências de orientação e regulação dos modos de gestão e organização do trabalho escolar e suas práticas, mais elevados são os padrões de qualidade (Perrenoud & Turler, 2005:82). A competição não será o único caminho para estimular a qualificação, mas é um caminho incontornável (Justino, 2005:95).

Claro que a pertinência destes indicadores pode ser discutível, assim como a interpretação das suas causas. É discutível sobretudo porque aparecem múltiplos *rankings* sem o mínimo de credibilidade e sem qualquer sustentação científica. Há vários factores que podem influenciar o desempenho das escolas, sendo alguns deles passíveis de controlo a nível organizacional, mas escapando outros completamente à acção ou fluência das escolas (Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003:3). Sem pretendermos esgotar aqui o assunto, referimo-nos a ele, ainda que de forma breve, porque as escolas seleccionadas para esta investigação são, precisamente, consideradas eficazes e estão nos primeiros 25 lugares dos *rankings nacionais*, há vários anos seguidos.

4. Cultura e Liderança Escolares

A questão central que aqui equacionamos é a de que os ideais da *Gestão da Qualidade* e da *Liderança Educativa* estão melhor desenvolvidos e explicados através das culturas de integração, mais precisamente, das culturas de colaboração plena, que são caracterizadas por: fortes relações pessoais (forte interacção social e coesão); fortes relações profissionais; usualmente cheias de intenções morais e sociais (crenças acerca do comportamento e disciplina dos alunos), em que falhas e incertezas não são protegidas ou defendidas, mas partilhadas e debatidas, com vista ao apoio e inter-ajuda; acordo no

desenvolvimento curricular; trabalho individual e trabalho de grupo são igualmente valorizados e, simultaneamente, funcionais. O colectivo destes critérios é excelente, sendo, por vezes, difícil de atingir o ideal. Contudo, há quem defenda a hipótese de que a excelência iguala a capacidade de mudança (“excellence equals the capacity to change”) – a mudança tem que ser interna, num processo que vai dar ao “professor reflexivo” de Schon (1987).

As escolas podem ter culturas fortes ou fracas, funcionais ou disfuncionais, mas as escolas eficazes parecem ter uma cultura escolar forte e funcional, alinhada com a visão de excelência. Estas culturas têm de ser alimentadas e suportadas através de uma relação com uma liderança cultural de eficácia e excelência. Cadwell e Spinks (1992, cit em Hopkins, Ainscow e West, 1994:160) referem que criar uma cultura capaz de promover e sustentar a excelência na escola tem uma série de implicações para os líderes e directores das escolas, a saber:

- é necessário descrever e analisar a cultura da escola;
- é necessário assegurar a consistência entre valores, crenças e propósitos e as manifestações da cultura escolar;
- é preciso ter presente/reconhecer que para mudar a cultura da escola leva o seu tempo;
- ser capaz de visualizar o que acontece na escola numa visão alargada de conjunto;
- ter capacidade de lidar com as mudanças contínuas necessárias para a construção da cultura de escola;
- a liderança deve funcionar a vários níveis: humano, técnico, educacional e cultural;
- a qualidade das comunicações é outro aspecto importante quando se descentralizam as tomadas de decisão (“this communication needs to flow upwards and sideways as well as down, and to be seen as an important part of the influence process”) – as relações profissionais podem ser hierarquizadas verticais, mas também horizontais, de baixo para cima e de cima para baixo;
- a informação substitui a autoridade, como base do processo de decisão.

Estes e outros aspectos são importantes para o desenvolvimento da organização e ainda para o desenvolvimento e motivação dos indivíduos, podendo ser difícil de conseguir

em escolas grandes, porque os grupos e as pessoas não se encontram com regularidade, mas, também, em escolas pequenas, porque se impôs um padrão de patronato “headteacher patronage” (Cadwell & Spinks, 1992, cit em Hopkins; Ainscow e West, 1994:161).

Estêvão (2000:40) esclarece que não existem dúvidas que a liderança varia com o cariz “integrador”, “diferenciador”, ou “fragmentador” da cultura e que adquire determinados desenvolvimentos, consoante as instituições educativas em causa. Costa (2000: 29) refere-se à liderança e à cultura de colegialidade afirmando que “a colegialidade implica o reconhecimento da liderança, enquanto processo que se desenrola inter-pares [...]; os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de co-construção do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a acção, potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas [...] no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias, individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas”.

4.1. A Liderança como Competência Directiva nas Escolas

Liderança é o processo de influenciar e motivar os comportamentos e as atitudes dos membros de uma organização (ou parte dela), para desenvolverem os esforços requeridos para a definição e prossecução de objectivos comuns. A liderança processa-se ao longo do tempo, não sendo um comportamento utilizado pontualmente. A liderança anda a par com a motivação. Tal como a motivação e a comunicação, a liderança é uma das componentes da função de direcção (Pinto et al., 2006: 148-9).

No caso concreto deste trabalho, a *liderança educativa e pedagógica* (Smyth, 1994) ou a *liderança como pedagogia* (Sergiovanni, 1998) relacionada com o carácter educativo e pedagógico da liderança escolar é aquela que particularmente nos interessa.

Costa (2000:27) considera a liderança como meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas ou ela própria como objecto da acção pedagógica. As aptidões, capacidades e atitudes dos gestores para influenciar as atitudes e os comportamentos dos seus colaboradores assumem um papel determinante, pois nem todos os gestores têm as qualidades requeridas para serem bons líderes e nem todas as situações requerem lideranças fortes. Tendo em conta os desafios e as transformações verificadas na

política educativa, nomeadamente, ao nível das modalidades de organização e gestão escolares que afectou o trabalho dos seus directores/gestores e o modo como se exerce a liderança escolar é cada vez mais importante que estes possuam capacidades de liderança. Embora algumas delas possam ser consideradas inatas, outras podem ser desenvolvidas e dependem de factores ambientais, factores que os líderes devem conhecer bem, para melhor os utilizar.

O Director da escola desempenha um papel essencial na mobilização de todos os actores escolares (professores, funcionários, pais e alunos) para que se empenhem, envolvam e responsabilizem para uma missão comum. Abolir o individualismo passando para uma cooperação profissional consentida – onde a liderança deve jogar um papel central e em que a liderança vertical é substituída pelas relações partilhadas – permitirá implicar todos no processo de inovação e mudança, projectado, tendo em conta uma das correntes mais em voga, a “organização escolar aprendente” (“school as learning organization”) ou o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (Thurler, 2004: 208). Cada vez mais se entende a liderança como uma função inerente a todo o grupo – que se dá em toda a instituição – uma “função património do grupo que se insere e influencia a cultura da organização” (Delgado, 2005:370).

Os gestores têm de ter presente que existem vários estilos de liderança e que nem todos maximizam as hipóteses de eficácia. Os líderes eficazes precisam de ser suficientemente flexíveis para adoptar o estilo de liderança que melhor se adapte às suas personalidades, às suas necessidades, bem como às necessidades dos seus liderados e da situação e contexto concreto (ambiente da organização e ambiente geral ou social).

4.1.1. Tipos/Estilos de Liderança

São inúmeras as tipologias que sobre o fenómeno da liderança encontramos na literatura da especialidade. Na presente investigação, apresentamos de forma resumida, apenas três tipos de liderança, aqueles que consideramos mais relevantes para as culturas de colegialidade e colaboração, a saber: a liderança transformacional, a liderança participativa (ou cooperativa, repartida, colaborativa, pois são vários os termos utilizados

para o mesmo conceito) e a liderança interpessoal, que caracterizamos de seguida, de forma breve.

Liderança Transformacional

Na liderança transformacional o líder deve ter uma visão global da organização, que deve ser comunicada, de modo a envolver os seus membros. Esta visão deve ter um sentido/significado, sendo essencial para que as escolas desenvolvam processos de autonomia. As questões de valor – “o que deve ser” – são igualmente importantes. O líder tem um papel determinante no desenvolvimento da cultura organizacional, na gestão e decisões colaborativas. Várias forças de liderança (técnica, humana, educacional, simbólica e cultural) devem estar dispersas pela escola.

Leithwood (1994, cit. em Bush, 2007: 77) refere oito dimensões da liderança transformacional: visão e objectivos, estimulação intelectual, suporte individual, valores organizacionais, boas práticas, altas expectativas e eficiência no desempenho, cultura produtiva, desenvolvimento de estruturas de participação na tomada de decisões. Leithwood (2002: 506, cit. em Bush, 2007:77), baseando-se em sete estudos que realizou, concluiu que este tipo de liderança tem influência significativa nos resultados escolares: “transformational leadership practices, considered as a composite construct, had significant direct and indirect effects on progress with school – restructuring initiatives and teacher-perceived student outcomes”. Outro aspecto importante é a imagem institucionalizada da escola – escola comunidade de aprendizagem (“learning center”) – que é reflexo dos objectivos, políticas, planos, orçamentos e actividades nela desenvolvidos.

Alguns dos estudos desenvolvidos entre nós sobre este tipo de liderança, designadamente quando se confronta a dimensão transformacional com a transaccional, como é o caso do trabalho de Cunha e Costa (2008: 25), constataam que a liderança de tipo transformacional está presente nas nossas escolas em igual medida que a liderança transaccional. Como escrevem estes autores, “esta igualdade de presença verificou-se tanto na totalidade da amostra como em cada um dos grupos de escolas estatais e privadas, confirmando-se assim, a interacção entre os dois tipos de liderança, sendo a liderança transaccional uma espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional”.

Liderança Participativa

A liderança participativa (cooperativa, colaborativa e colegial) consiste em instaurar uma organização de trabalho que não se baseie nos princípios da gestão hierárquica clássica, mas contribua para que um grupo se transforme numa “*task force*” centrada na resolução de problemas, capaz de tomar em linha de conta as competências de uns e outros, de produzir cenários inovadores e de desenvolver utensílios de intervenção pertinentes. Estas equipas podem utilizar os princípios que combinam investigação/pesquisa e intervenção, numa cooperação dialógica com o terreno, implicando-se numa pesquisa e inovação fortemente cooperativa/colaborativa (Thurler, 2004:88).

Neste quadro, não existe um líder no vazio, há colaboradores que participam no seu projecto. Há necessidade de distribuir a liderança de forma útil por toda a instituição escolar. O exercício da actividade de liderança supõe processos de uma tripla natureza: técnicos, de interpretação e transformadores (Delgado, 2005:370).

Segundo Sanches (2000:51-56), esta forma de comunicação dialógica entre os professores é libertadora, iluminadora, torna mais inteligíveis os espaços pedagógicos da escola, valoriza a essência educativa das questões colegiais. Deste entendimento de acção colegial de escola, como discurso e acção comunicativa, conclui-se que a identidade profissional do professor se tornará mais dinâmica, renascida de uma praxis de liderança interventiva, iluminada pela reflexividade crítica exercida entre pares sobre as questões pedagógicas e educacionais, perspectivadas enquanto questões culturais, sociais e de cidadania. Neste processo de pensamento – acção e reflexão, construir-se-á uma liderança colegial de professores que se mova pela consciência viva de uma autonomia interdependente – a colaboração tem potencialidades para transformar a profissão docente e a liderança das escolas.

Segundo Bush (2007:78, este é um modelo normativo que se baseia fundamentalmente em três critérios: 1º- a participação faz aumentar a eficácia; 2º - a participação justifica-se por princípios democráticos; e 3º - no contexto dos princípios básicos da gestão, a liderança é potencialmente valiosa para qualquer líder legítimo.

Liderança Interpessoal

West-Burnham (2001, cit. em Bush (2007:79) refere-se a um conceito recente de liderança em que a inteligência interpessoal é considerada um meio fundamental, um elemento-chave para a exercer: “Interpersonal intelligence is the authentic range of intuitive behaviours derived from sophisticated self-awareness which facilitates effective engagement with others”.

A liderança interpessoal, em estreita relação com a colegialidade, realça a importância da colaboração e das relações interpessoais – a necessidade da exploração colaborativa face à burocracia escolar. Sendo os líderes das instituições escolares maioritariamente mulheres, sobretudo no ensino básico (primário), esta liderança interpessoal, segundo alguns autores, está mais presente porque as mulheres são mais colaborativas e democráticas (Nias et al., 1989, cit. em Bush, 2007:80)⁵⁰.

⁵⁰ Verifica-se uma maior proporção de mulheres líderes no ensino primário do que no secundário e estas adoptam um estilo diferente de gestão e liderança sendo mais colaborativas e cooperativas. Nias et al., 1989, cit em Bush, 2007: 80) referem que a aplicação da perspectiva do género à cultura de colaboração (por estudos efectuados em escolas primárias) é, contudo, demasiado simplista; eventualmente, as mulheres tendem a ser mais democráticas do que os homens, mas os homens podem ser igualmente colaborativos, com atitudes afectuosas de empatia e cooperação (Coleman, 1994, cit. em Bush, 2007: 80). Coleman (2002:106, cit. em Bush, 2007: 81), num estudo realizado em sete escolas do ensino secundário, não encontrou grandes diferenças na qualidade e nos estilos de gestão e liderança feminino e masculino nas escolas.

REFLEXÕES

Ao finalizarmos a primeira parte do trabalho, algumas reflexões se impõem.

Parece começar a vislumbrar-se uma outra concepção de escola, nomeadamente, em França e Portugal, países de tradição mais centralizadora. A globalização da educação e da escola, assim como a expansão do ensino privado, são temas que estão na ordem do dia, chegando a tal ponto que nos EUA se confia a sociedades privadas a gestão de escolas públicas e se fomentam os cheques-escolares (*voucher-ensino*). Embora, também se verifique uma preocupação com as instituições públicas, isso não impede, todavia, a expansão do ensino privado assente numa lógica de mercado, em competição e concorrência com o ensino público. O próprio Banco Mundial se interessa por este sistema, pois aponta para a ideia de que só o ensino primário deve ser da responsabilidade do Estado e que o ensino poderá ter melhor qualidade se for suportado por cheques-escolares entregues às famílias que podem escolher livremente as escolas dos seus educandos. Assim se vai esboçando o princípio da escola globalizada com fins lucrativos, financiada pelos pais ou por fundos do Estado, em concorrência com outras escolas privadas, visando o sucesso académico dos alunos e a preparação para a entrada na universidade⁵¹.

Uma tal escola globalizada poderá, então, mudar a forma de organização escolar, da sua gestão/liderança, da cultura escolar, da cultura docente e dos contextos de aprendizagem escolares? Claro que pode e essa mudança já está em curso, nomeadamente, em Portugal. Actualmente, foram introduzidas novas práticas de governo e gestão em instituições existentes, sendo que o efeito geral das reformas foi o de manter o ensino público orientado por princípios empresariais privados (Barroso, 2003: 186). Sem ter delegado o financiamento das escolas ou reorganizado as normas de financiamento e sem ter criado um mecanismo de livre escolha de escolas, ainda, nem por isso o XI Governo português deixou de incentivar a adopção destes princípios na gestão e governo escolares.

Por outro lado, algumas das evoluções mais evidentes têm a ver com uma maior individualização do ensino e um recurso a pedagogias mais construtivistas – tradução pedagógica da valorização contemporânea do sujeito. Nas organizações escolares, em

⁵¹ Autores como Charlot (2007: 104-8) defendem, neste sentido, que o ensino secundário e o ensino superior deveriam ser suportados pelas famílias e não pelo Estado.

geral, verifica-se um alargar das margens de autonomia das escolas e maiores ligações às comunidades locais. Nalguns destes casos, com o apoio destas comunidades (em Portugal, bem evidente no ensino básico, 1º ciclo) e do Estado, nota-se um aumento generalizado do recurso às tecnologias de informação e comunicação. O paradigma racional-tecnológico – “choque tecnológico” – vem originando novos modelos de escola, como as *ciberescolas* – “escolas e aulas virtuais ou redes virtuais de aprendizagem”, em que já se começa a falar de liderança electrónica ou *e-liderança*, à semelhança do *e-learning*, onde não existe comunicação presencial (Ortega, 2003, cit. em Hargreaves, 2003:377). O “choque tecnológico” está a instalar-se de forma progressiva nas sociedades do conhecimento, incluindo a nossa.

Contudo, a cultura docente dominante continua a estruturar-se em parâmetros e valores diferentes dos que são requeridos face às necessidades pedagógicas dos novos contextos escolares. Assim, torna-se imperioso reflectir e trabalhar a cultura das escolas e, fundamentalmente, a cultura docente no sentido de mais trabalho colaborativo, de equipa, em que as decisões sejam conjuntas e partilhadas, tendo em conta valores comuns.

Porém, apesar do nosso e de outros estudos relevantes neste domínio apontarem para a necessidade de uma maior e efectiva colaboração no trabalho entre os docentes, como forma de enfrentar as mudanças e incertezas inerentes à evolução das escolas, muitos professores ainda não interiorizaram as vantagens do trabalho em colaboração, permanecendo numa cultura marcadamente individualista ou balcanizada. Portanto, é urgente alcançar maiores níveis de colaboração entre os professores, salvaguardando a individualidade de cada um e melhorar o relacionamento interpessoal, como factor que potencia essa verdadeira colaboração.

Por fim, gostaríamos de realçar o contributo que a investigação em educação⁵² pode ter na mudança da cultura da escola e da cultura docente, em particular a investigação centrada na escola e com a implicação dos seus professores. Os bem sucedidos grupos de pesquisa (“mini cultures of inquiry and collaboration”), formados por professores mais colaborativos, que se orientam para o colectivo, procurando sempre partilhar recursos e desenvolver esforços no sentido de incluir a escola toda... “can spread out to include the

⁵² Licínio Lima, numa comunicação apresentada a 14 de Abril de 2007 na Faculdade de Psicologia e Ciências Humanas da Universidade de Lisboa, intitulada “Para mudar a cara da escola”, referia que o ensino sem pesquisa é prescritivo, havendo, em Portugal, muito ensino para pouca pesquisa. Em sua opinião, o professor não investiga e não publica, caindo-se numa orientação gerencialista do professor. O autor chamou também a atenção para a falta de divulgação e disseminação das teses de mestrado e doutoramento.

entire school, creating school cultures that are more collaborative, more intentional and more thoughtful than is generally described” (Graham, (1998: 255-265). Assim, estes grupos de pesquisa integrados nas escolas criam novas oportunidades e dinâmicas para os professores, afectando a cultura de escola, mudando as experiências de ensino dentro e fora da sala de aula, no sentido da qualificação da educação.

Os actores assim mobilizados constituem um colectivo portador de solidariedades e lógicas novas (com um clima de apoio mútuo, amigável e caloroso), que consegue construir um código de funcionamento onde se verifica uma troca de saberes, num tempo e espaço próprios. Os laços de cooperação assim construídos são importantes para ajudar a combater e a ultrapassar as incertezas profissionais e técnico-organizacionais, mas também as situações de ansiedade resultantes do risco no exercício na profissão docente (Garant, 2002:409).

PARTE II

Estudo das Culturas Docentes em Escolas Públicas e Privadas

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

1. Orientação Metodológica – Estudo de Caso Múltiplo

A *orientação metodológica* adoptada nesta investigação tem por base os estudos de cultura organizacional, influenciados pela etnometodologia e pelo interaccionismo simbólico, com base num *estudo de caso múltiplo*.

Assim, no que se refere à dimensão qualitativa da metodologia de investigação, recorreremos às técnicas da *entrevista semi-estruturada* (feita aos directores das escolas) e à *observação directa* não participada de alguns aspectos da instituição escolar (para uma melhor caracterização da estrutura organizativa da escola, dos órgãos de gestão e até uma melhor compreensão da sua dinâmica organizacional e funcional).

Contudo, ao pretendermos conferir ao estudo maior objectividade, utilizamos também uma metodologia de pendor quantitativo, através da aplicação de um *inquérito por questionário* aos professores das escolas, sendo este o instrumento de análise nuclear na investigação, como a seguir veremos. A importância da sua utilização deve-se ao facto de melhor permitir comparações sistemáticas para avaliar o grau de partilha da cultura entre os docentes. O questionário permite também identificar as culturas e subculturas existentes, através da comparação de dados obtidos a partir de grupos independentes de docentes (que pertencem a escolas diferentes) e verificar a relação existente entre a variável cultura e outras variáveis organizacionais e biográficas.

O tratamento dos dados e a interpretação dos resultados permite testar as hipóteses do estudo e retirar as respectivas conclusões.

1.1. O Problema em Estudo e os Eixos de Pesquisa

Da investigação efectuada nas décadas de 70/80 ressalta a noção da débil articulação das organizações escolares entendidas como anarquias organizadas (Costa, 1996:91) e a constatação do individualismo/celularismo dominante no trabalho docente. Assim, surgiram diversos estudos de investigação que procuraram denunciar esta falta de coordenação no trabalho docente para colocar em marcha certos mecanismos de controlo que permitissem resolver este problema das culturas docentes. No entanto, essa regulação também trouxe inconvenientes porque deu lugar a um controlo burocrático que culminou em formas de trabalho estandardizadas, que impedem a inovação e a autonomia, fazendo com que os professores continuem a trabalhar isolados uns dos outros e receosos de possíveis interacções com os colegas em aspectos estritamente profissionais. Esta concepção racionalista/burocrática ainda hoje persiste em muitas das organizações escolares do ensino secundário. A tendência actual vai no sentido da defesa de uma concepção de tipo orgânico, onde exista uma maior autonomia, em que o compromisso dos docentes com uma maior eficácia se enquadre em formas mais comunitárias de participação e colaboração entre professores. Nas décadas de 90 foram surgindo novas perspectivas sobre a organização escolar e o professor, dando lugar a novos modos de organização e estrutura escolar (gramática escolar) ou seja, padrões de interacção, visão e normas partilhadas, colegialidade no trabalho e participação dos professores na tomada de decisões, que introduziram mecanismos de integração e coesão (articulação horizontal versus articulação vertical na acção educativa), ao mesmo tempo que possibilitaram uma maior autonomia e um novo profissionalismo dos professores – professor como agente activo. Este perfil de professor mais autónomo e mais criativo motiva a necessidade de mudanças organizacionais congruentes, por meio de redes e estruturas participativas, assim como o desenvolvimento da colegialidade e do trabalho de colaboração. Este compromisso sustenta um trabalho diário e uma agenda comum de actividades baseadas num conjunto de valores partilhados e na integração dos professores, através das relações com os seus

colegas e alunos, para além do espaço privado da sala de aula. Uma cultura de colaboração expressa-se na interdependência dos membros, no trabalho como empresa conjunta, ainda que se respeite a individualidade de cada um, dotando a escola de um sentido de comunidade. É então que surge a perspectiva de transformar os papéis e o trabalho docente, tendo em conta a coordenação das aprendizagens individuais dos seus membros no sentido da concepção de escola como organização aprendente. No fundo, estamos a falar de um processo de desenvolvimento profissional individual e colectivo, mediante a criação de dispositivos que permitam a reflexão colegial sobre práticas ligadas à resolução de problemas reais, compartilhando de modo interactivo, conhecimentos, competências e experiências de todos os seus membros. O lugar de aprendizagem do professor não deve estar separado do lugar de acção, o que significa configurar as escolas como locais potencialmente formativos, de auto-formação – colaboração inter - departamental ou de colaboração entre escolas.

À semelhança de outros estudos empíricos, propomo-nos obter um conhecimento aprofundado das representações, normas e valores que operam no interior de certas organizações escolares, assim como perceber o modo mediante o qual essas mesmas representações são comunicadas, em particular, no que se refere ao trabalho dos professores em organizações públicas e privadas.

Nesta investigação, ao tratar-se a cultura como uma metáfora organizacional é adoptada uma determinada perspectiva que a situa como *variável dependente* das condições externas que entram em jogo na organização e no funcionamento interno da escola “*variável independente*” (Sarmiento, 1994:88) – sendo essa valência de cultura docente a que mais interessa ao estudo. A cultura é algo que se constrói no interior da comunidade escolar e é influenciada pelo contexto social, económico, político e cultural ou seja por factores exógenos e endógenos à organização, estando o enfoque do estudo centrado nestes últimos.

Nas investigações sobre a cultura, a actividade comunicativa é muito importante, porque a perspectiva cultural enfatiza uma concepção de homem como ser pensante, interpretativo e reflexivo, dotado de capacidades explicativas, argumentativas e retóricas, como ser comunicante (Gomes, 2000:58).

A presente investigação tendo como enfoque o estudo da variável cultura docente vai tratar e analisar dados que resultam da comunicação entre professores, obtidos através

de entrevistas e questionários. Assim, importa referir os objectivos e as hipóteses do estudo que são importantes para a partir daí podermos seleccionar os métodos de investigação. Só depois é que se poderá passar à recolha e análise de dados e apresentação dos resultados (Hill & Hill, 2000:32). Posto isto, os *objectivos da investigação* que constituem os eixos orientadores da pesquisa são os seguintes:

- 1º) Identificar as culturas docentes nas quatro escolas seleccionadas;
- 2º) Comparar as culturas docentes nas quatro escolas e estabelecer as diferenças entre elas (grupos independentes de professores);
- 3º) Fiabilizar sistemas de categorias, elaboradas com o propósito de identificar culturas docentes (padrões culturais, através do questionário);
- 4º) Relacionar as diferentes culturas docentes com o estilo directivo;
- 5º) Relacionar as diferentes culturas docentes com o o modelo de gestão das escolas.

1.2. Hipóteses de Investigação do Estudo Empírico

Os resultados é que vão confirmar ou negar as hipóteses estabelecidas, sendo posteriormente a confirmação ou a negação dessas hipóteses que vai fornecer a conclusão do trabalho empírico. Normalmente, as conclusões dão evidências para comentar a literatura (que é o objectivo principal de uma investigação empírica académica) (Hill & Hill, 2000:32-3).

Por isso, para prosseguirmos com a nossa investigação, procedemos à recolha de dados num conjunto de quatro escolas, duas do ensino secundário público e duas do ensino privado, da cidade de Lisboa, previamente seleccionadas, tendo por base as seguintes hipóteses:

- H0: Não existem diferenças significativas nas culturas docentes das quatro escolas estudadas;
- H1: Existem diferenças significativas nas culturas docentes das quatro escolas estudadas;
- H2: No ensino privado, as culturas docentes têm uma matriz mais individualista;

H3: Existe uma relação entre o estilo directivo e a cultura dos professores - o estilo directivo “mais” autoritário corresponde a uma cultura “mais” individualista;

H4: O estilo directivo é “mais” descentralizado nas escolas do ensino público e “mais” centralizado nas escolas do ensino privado.

1.3. Metodologia e Técnicas de Investigação

Conforme referimos anteriormente, recorreremos nesta investigação, simultaneamente, à metodologia qualitativa e quantitativa para proceder à recolha (e análise) da informação necessária para responder aos objectivos do estudo – tendo em atenção as variáveis consideradas relevantes na análise da cultura profissional docente.

Face ao exposto, decidimos seguir as propostas de Hofstede (1997:214), Gomes (2000:58) e Neves (2000:118), ou seja, usar uma metodologia mista, no sentido de uma complementaridade entre as duas abordagens referidas, a qualitativa e a quantitativa, compatibilizando as respectivas vantagens. Este balanceamento no uso dos dois métodos de investigação permitiu uma maior coerência epistemológica, em termos de conceber a cultura como uma expressão da consciência colectiva daqueles que dela fazem parte.

Interessava fundamentalmente definir as dimensões de análise das culturas profissionais para podermos identificar as várias categorias definidas pelos autores de referência: Hargreaves (1994) e Thurler (1994) e, subsidiariamente, o tipo de organização escolar de Stoll & Fink (1999) e o estilo directivo segundo Bush (2005/2007).

Daí, a opção pelo questionário, como a técnica nuclear desta pesquisa, e pela entrevista, como técnica subsidiária, que nos ajudou a complementar a informação sobre o modelo de organização, o estilo de direcção e o modelo de gestão das escolas do estudo. Além destas duas técnicas, mas com um peso mais residual na investigação, recorreremos também à observação (não participante) de alguns aspectos do funcionamento das escolas investigadas.

Por isso, com base no modelo do questionário de Gutiérrez⁵³, elaborámos o nosso questionário, a que acrescentámos outras dimensões pertinentes relativas ao estudo desta problemática, incluindo as categorias para a identificação do estilo directivo e da dinâmica organizacional das escolas, como veremos adiante.

A entrevista semi-estruturada aos Directores/Presidentes, para além da recolha das opiniões destes responsáveis pelo funcionamento da escola, serviu também de apoio à elaboração do questionário.

Quer estes dados, quer outros decorrentes da observação e da recolha de alguns documentos disponíveis nas escolas, complementam a caracterização das escolas e deram-nos indicações sobre a gramática escolar e o estilo directivo.

1.4. Limitações do processo de recolha de informação

No trabalho de Thrupp e Lupton (2006: 308) os autores chamam a atenção para a importância do contexto interno e externo da escola, para a eficácia da aprendizagem e resultados escolares. Ao realizar um estudo comparativo, tivemos em linha de conta, ao seleccionar as escolas, que estas tivessem características muito aproximadas no que se refere às variáveis referidas. Geralmente, a discussão é mais acentuada sobre as características internas da organização (cultura, liderança, gestão, pedagogia, etc.) do que sobre aspectos externos (diferenças nos alunos em função da classe social e económica, origens étnicas, perturbação familiar, número de alunos, proporção de estrangeiros, alunos com necessidades educativas especiais, alunos oriundos do meio urbano e do meio rural, influência de políticas educativas nacionais, etc.). Vários autores defendem que as características relativas à organização interna das escolas interferem mais nas culturas docentes da organização e na aprendizagem dos alunos do que os factores externos. Sabemos que existem escolas urbanas inseridas em contextos muito distintos, com uma grande disparidade de recursos. Por essa razão, neste trabalho, escolhemos escolas bastante

⁵³ O questionário teve por base um modelo utilizado por Gutiérrez (1999:259) num estudo sobre a cultura organizacional, mas foi adaptado e desenvolvido dando origem a um instrumento diferente que é constituído por 3 partes: 1ª - relativa à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; 2ª - escala de atitudes, do tipo Likert, em que estão os indicadores que permitem obter as informações relativas às concepções dos professores sobre a profissão docente e integrá-las em categorias/padrões culturais e de estilo directivo; e 3ª - conjunto de itens/categorias de cultura na escola – “a condição de ser docente hoje”.

semelhantes em dimensão, todas com sucesso educativo, bons resultados escolares, excesso de alunos, muita procura por parte dos encarregados de educação, localizadas em zonas próximas, tendo em conta que os factores internos da organização também se aproximam, sobretudo no ensino público. Uma vez que o impacto dos contextos internos é mais significativo na criação e desenvolvimento de culturas de escola foi por essa razão que procurámos controlar essas variáveis.

Assim, depois de definidos estes pressupostos, dirigimo-nos a várias escolas seleccionadas no sentido de saber da sua aceitação para participar no estudo (era nossa intenção analisar oito escolas, quatro públicas e quatro privadas). Foi com alguma surpresa que nos deparámos com a recusa de algumas das escolas em participar, enquanto outras, apesar de não terem recusado, a sua colaboração e disponibilidade ficaram aquém do que era esperado⁵⁴.

Tornou-se muitas vezes difícil prosseguir com esta investigação, sobretudo numa fase conturbada em que se encontrava a política educativa nacional, que conduziu a resistências dos professores. Estes, quando interpelados, alegavam estar muito sobrecarregados de trabalho. Se as equipas directivas não fizeram um apelo e deram um incentivo aos professores, estes esquivam-se e não participam neste tipo de estudos, como por vezes aconteceu⁵⁵.

Outro dos condicionamentos foi a “delicadeza” da própria temática em apreciação que poderá ter levado a alguma resistência dos inquiridos. Embora, o anonimato do questionário fosse sempre garantido, o facto de se equacionar a possibilidade da equipa directiva poder ter acesso a ele, pode ter eventualmente levado a algumas resistências. Foi importante que a entrega dos questionários se fizesse em envelope fechado, para que as suas devoluções garantissem que os inquiridos não seriam identificados. Outro aspecto a

⁵⁴ Ao fim de um mês, os questionários, em duas das escolas seleccionadas, continuavam em branco, embora o procedimento de entrega e recolha tenha sido o mesmo que foi usado nas escolas que participaram. A justificação dada pelo Conselho Executivo foi a de que os professores não quiseram preencher o questionário. No entanto, soubemos que a distribuição dos questionários, a ser efectuada pelo pessoal auxiliar (para que estes os distribuíssem e os recolhessem junto aos professores) não funcionou bem. Verificámos que não foi feita essa distribuição, uma vez que certos professores (que conhecíamos) referiram que nunca os tinham visto. Os questionários não tinham passado pelos grupos disciplinares. Apesar de ter sido pedida a ajuda desses colegas, eles decidiram não interferir, pois a sua interferência podia “ser mal aceite” pelo Conselho Executivo.

⁵⁵ Excepto na primeira escola pública deste estudo, em que a participação dos docentes se pôde considerar boa ou até muito boa, nas outras escolas houve dificuldades na obtenção dos questionários (à “primeira volta”). A recolha teve de ser efectuada em várias fases; numa delas os professores já tinham terminado o período lectivo anual.

ter em conta, é que a devolução dos questionários, de preferência, não passe pela Direcção, para evitar que se venha a pôr em questão o sigilo dos seus conteúdos.⁵⁶

1.5. Desenho, Estratégias de Investigação e Tratamento dos Dados

O trabalho empírico de recolha de informação que desenvolvemos neste estudo, ocorrido em quatro escolas no decurso do ano lectivo de 2006/2007, consistiu, basicamente, na realização de *entrevistas* aos Directores/Presidentes dos Conselhos Executivos e na aplicação de *questionários* (a técnica central desta investigação) aos professores que leccionavam o 3º Ciclo e o Ensino Secundário de duas escolas públicas e duas escolas privadas.

Contudo, como fase piloto de *aproximação empírica* ao objecto de estudo, realizámos, previamente, um conjunto de entrevistas⁵⁷ a professores que leccionavam no ensino público e tinham estado recentemente em acumulação no ensino particular. Estes discursos foram submetidos a uma breve análise de conteúdo compreensiva, sendo identificados os temas dominantes do discurso que originaram os conceitos que permitiram agrupar as respostas em categorias e subcategorias das culturas docentes e das culturas organizacionais e estilos directivos/modelos de gestão das escolas estudadas. Procedeu-se, assim, a uma análise aberta – “codificação aberta; opening coding” (Strauss, 1988, cit. em Santos Guerra, 2003:144) – sobre a narrativa das entrevistas. Os dados obtidos ajudaram a fazer a distinção entre as escolas públicas e privadas e, a partir deles, pudemos ir identificando temas, conceitos, interpretações, hipóteses e ainda questões que tenderam a formar várias categorias que foram utilizadas no questionário.

Após uma codificação aberta como a invocada anteriormente, pode escrever-se uma memória teórica ou seja uma síntese com base em aspectos interpretativos de natureza teórica relativa ao tema do estudo. Strauss (1988, cit. em Santos Guerra, 2003:145-147) fala em codificação axial, em que a interpretação se faz através de um eixo central, não

⁵⁶ Alguns professores conhecidos, numa das escolas analisadas, preferiram entregar-nos pessoalmente os questionários.

⁵⁷ Estes docentes foram seleccionados por critérios variados, tais como: acessibilidade, disponibilidade, grupo disciplinar, trato pessoal, de forma a garantir a confiança mútua necessária à expressão de opiniões eventualmente mais comprometedoras. Estes dados permitiram-nos também proceder à identificação de alguns aspectos da distinção entre ensino público e privado, efectuada anteriormente no ponto 4.1, do Capítulo III, conforme na altura referimos.

existindo parcelas fragmentadas esquematizadas rigidamente. A análise axial consiste numa análise extensiva de uma categoria que progressivamente se vai tornando central e aglutinadora de sentido. Ora, o resultado é o conhecimento cumulativo acerca das relações entre esta categoria e as outras categorias e subcategorias, respeitando temas como interações entre actores, estratégias, tácticas e consequências. A categoria central “core coding” (cultura docente) deve ter as seguintes características: estar relacionada com o maior número de itens (neste caso seis para cada uma delas) e aparecer frequentemente nos dados – aparecimento recorrente; referir-se a outras categorias (mais próximas); ter claras implicações na teoria geral do estudo; se os detalhes da categoria central são trabalhados de forma analítica, a teoria geral avança; construir a variação máxima para análise, a partir do momento em que se codificam os termos das suas dimensões, propriedades, condições, estratégias e consequências. A partir da(s) categoria(s) central(is), a análise avança até à fase da codificação selectiva “selective coding” que consiste em codificar sistematicamente e de forma ordenada a partir dessa(s) categoria(s), podendo aparecer outras categorias dependentes ou subsidiárias (neste estudo, possivelmente categoria(s) de cultura(s) organizacional(is), uma vez que as centrais são categorias de culturas docente). Nesta fase, o analista delimita a codificação só para códigos que se relacionam com a categoria central, em campos significativos para serem usados numa teoria chamada “análise significativa”. A referida análise foi importante para a codificação das perguntas abertas do questionário e para a selecção e definição das categorias principais do estudo sobre culturas docentes e modelos de gestão e estilos directivos, nas quatro escolas estudadas.

Assim, na primeira fase do estudo⁵⁸ foi efectuada uma abordagem qualitativa, através de entrevistas aos professores referida anteriormente e o tratamento dos respectivos dados. Neste período procedemos também à testagem do questionário⁵⁹, que foi aplicado a uma amostra intencionalmente seleccionada de dez professores empenhados em colaborar e que não integraram a amostra do estudo. Posteriormente e em função deste processo, reajustou-se o questionário até encontrar uma forma definitiva para a respectiva aplicação nas quatro escolas.

⁵⁸ Foi realizado um estudo- piloto anterior que não consta desta investigação, no sentido de testar as questões das entrevistas aos professores (nomeadamente a professores com funções directivas) e algumas questões abertas do questionário.

⁵⁹ Importa referir que o questionário já tinha sido aplicado anteriormente num estudo realizado no âmbito do nosso Mestrado em Ciências da Educação (Frota, 2001), tendo, contudo, sofrido algumas alterações.

De seguida, ou seja no decorrer do ano lectivo de 2006/2007, deu-se a fase da “entrada” nas escolas e da recolha da informação central para a investigação através das entrevistas aos Directores/Presidentes, da aplicação do questionário aos docentes e de alguns processos (menos sistemáticos) de observação dos contextos escolares.

Estas observações de natureza “não participante” e “pontuais” (registo de notas breves, nomeadamente, aquando das entrevistas aos responsáveis pela gestão da escolas, acompanhadas da recolha de alguns documentos) permitiram descrever e compreender determinados ambientes nas escolas, ou seja, como elas funcionam e quais as características que as tornam singulares. As próprias imagens das dinâmicas organizacionais e aspectos da gramática escolar deram algum contributo para a caracterização da cultura docente dominante e estilo de direcção vigente. Contudo, os instrumentos de recolha de informação (questionários e entrevistas) foram muito importantes, pois o acesso ao interior das escolas (ambiente e dinâmica organizacional) não foi fácil, à excepção de uma das escolas que se mostrou mais colaborante (escola nº1) e onde nos sentimos mais à vontade.

O acesso às escolas foi feito, em primeiro lugar, através de contactos com os Conselhos Executivos/Directores, ao que se seguiu um pedido formal endereçado aos seus presidentes. Depois desta anuência, para nos familiarizarmos um pouco mais com a dinâmica das escolas, começámos pelos contactos com os presidentes e vice-presidentes dos Conselhos Executivos, nas escolas públicas e com os Directores, no caso das escolas privadas, solicitando autorização para a realização de uma entrevista ao Director/Presidente⁶⁰.

⁶⁰ Foram várias as escolas que, conforme já adiantámos anteriormente, não se disponibilizaram para participar nesta investigação. Eis dois exemplos. A Presidente de uma escola pública alegou que numa dada investigação “semelhante” feita na escola, nessa altura, uma colega apenas teria conseguido recolher 20 questionários, que os professores andavam cansados e desmotivados, não se dispondo a colaborar na sua distribuição. Referiu, ainda, que se quiséssemos realizar o estudo teríamos que ir lá distribuir os questionários (mesmo sabendo que não conhecíamos a escola nem ninguém que pudesse sensibilizar os possíveis inquiridos). Assim, deduzindo que a recolha de informação não iria resultar, acabámos por desistir da pretensão de estudar a escola. O outro caso reporta-se ao ensino privado. Num dos colégios primeiramente contactado (múltiplas vezes...), através da Secretária da Direcção (que, por fim, ficou de baixa médica), tendo em conta o teor das conversas, sempre pensámos que a investigação seria autorizada. Preenchemos os formulários necessários ao pedido de investigação, enviámos o modelo de questionário conforme nos foi solicitado, mas nunca obtivemos qualquer tipo resposta. Aguardámos bastante tempo sem contactar outra escola, porque estávamos convictos de que o estudo se realizaria. Posto isto, desistimos também com a constatação de que, em várias escolas do ensino privado, o acesso às Direcções das escolas é muito dificultado, existindo sempre intermediários, por via de regra, as secretárias da Direcção.

Realizadas as entrevistas nas quatro escolas em estudo, de acordo com a disponibilidade dos próprios, entregámos os questionários aos Conselhos Executivos/Directores que se encarregaram de proceder à sua distribuição, tendo sido escolhido o processo julgado mais conveniente, de acordo com as instruções dadas por nós nos contactos que efectuámos expressamente para o efeito. Importa ainda referir que todas as escolas objecto desta investigação receberam o modelo de questionário previamente e um formulário com os objectivos e informações referentes à investigação, tendo sido esclarecidas todas as dúvidas e questões que entenderam, por bem, colocar.

Por conseguinte, procedemos à aplicação e recolha dos questionários no período que mediou entre Março e Maio de 2007, uma altura pertinente em termos de recolha de informação (já que o final do ano lectivo dá-nos mais informação sobre a experientiação do processo de trabalho docente) mas, eventualmente, menos boa em termos do trabalho das escolas, com os professores a serem solicitados para inúmeras tarefas, tais como, testes intermédios, exames, diversos questionários (relacionados com a avaliação externa das escolas) e o concurso para professores titulares no ensino público, entre outras actividades afins.

Depois de recolhida a informação, procedeu-se à elaboração de um ficheiro com todos os dados do questionário e esses dados foram submetidos a um tratamento e a uma análise estatística, através do programa *SPSS v.15*. Este programa permite calcular medianas, frequências, percentagens, médias, usar índices de correlação (por exemplo, o *alpha de Cronbach* para cálculo da fiabilidade do instrumento de recolha de informação) e também, verificar as diferenças significativas (análise comparativa), através do uso da estatística não paramétrica e paramétrica, entre outros procedimentos estatísticos. Assim, os dados obtidos através do questionário foram submetidos a dois procedimentos estatísticos fundamentais: 1º- análise estatística descritiva básica (frequências, percentagens e médias) apresentada no capítulo V, pontos, 4.2. e 5. (tratamento de dados relativos aos professores inquiridos nas quatro escolas) e no capítulo VI (pontos de 1 a 6) da dissertação e, 2º- análise estatística pormenorizada ou seja cálculo de diferenças significativas estabelecendo comparações entre escolas, calculadas por meio de testes não paramétricos (*Mann-Whitney & Wilcoxon*) e do teste paramétrico de *Tukey* (comparações múltiplas), apresentada no capítulo VI, ponto 7. Também se aplicou o teste de

Kolmogorov-Smirnov para verificar se a distribuição das pontuações obtidas nas diferentes populações (amostras) era uma distribuição normal.

No que respeita ao tratamento dos dados das entrevistas, por serem em número reduzido ou seja quatro (uma a cada um dos directores das escolas) não se justificava o uso do programa QSR7- Nud.Ist 7. Contudo, ainda foi feita uma abordagem ao referido programa para verificar se valeria a pena usá-lo no tratamento dos dados obtidos nas entrevistas.

Em termos da sequência de tratamento dos dados, primeiramente, introduzimos os dados num ficheiro do programa *SPSS v.15*, depois, procedemos a uma análise estatística simples através de cálculos de frequências e percentagem e, seguidamente, utilizámos uma análise estatística descritiva e inferencial. Recorremos também à análise de conteúdo, uma análise temática que é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (Bardin, 1970:153). A análise categorial serviu de base para descrever as principais fases da análise de conteúdo nas entrevistas. A análise temática das significações manifestas do discurso está relacionada com a dimensão denotativa do discurso e é utilizada para as respostas directas do questionário e para a análise do discurso das entrevistas. A análise dos valores implícitos, conotações ou seja significações latentes (dimensão conotativa) também é importante para as interpretações do mesmo discurso.

1.6. Estudo de Caso Múltiplo - A razão da escolha de quatro escolas

O conjunto dos 162 professores que responderam ao questionário – de certa maneira a “amostra” deste estudo – foi encontrado no seio de uma população de professores que leccionavam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário em quatro escolas da cidade de Lisboa – duas públicas e duas privadas – situadas em zonas residenciais próximas (pertencentes a duas freguesias contíguas), com algumas características comuns.

Estas escolas são escolas com bons resultados académicos, ou, segunda a noção que já abordámos anteriormente, “escolas eficazes”, encontram-se posocionadas nos primeiros

25 lugares do *ranking nacional* de escolas⁶¹, com uma população estudantil superior a mil alunos e, em geral, pertencentes à classe média alta, que, nalguns casos, reside próximo da escola e, noutros, mais longe, mas em que os pais ou familiares trabalham na zona.

É de salientar que, no início desta investigação, foram contactadas várias outras escolas – porque o objectivo inicial do estudo era que este abrangesse oito escolas, quatro públicas e quatro privadas, consideradas eficazes, com características estruturais e funcionais semelhantes. Tal objectivo não foi passível de alcançar e por isso não se cumpriu. As razões para esse facto foram várias: escolas que não aceitaram colaborar (três escolas privadas); uma outra que demorou imenso tempo a dar a resposta; e outra que, apesar de vários contactos, nunca respondeu. Também uma das escolas públicas contactadas não passou os questionários aos professores dentro do prazo considerado adequado e uma outra não se mostrou minimamente interessada em colaborar, dando a ideia de existiriam dificuldades internas à organização e de que os professores não seriam muito participativos.

Foram todas estas condicionantes, alheias aos nossos propósitos iniciais, que vieram também limitar a dimensão da amostra dos professores que pretendíamos ter como respondentes ao questionário e que pensámos poderia andar pelos duzentos inquiridos. Assim, vimo-nos obrigados a restringir a população do estudo recorrendo apenas às quatro escolas referidas – *estudo de caso múltiplo*.

O facto de se tratar de escolas com uma longa tradição na cidade de Lisboa, referenciadas com ensino de qualidade, com um corpo docente estável, sobrelotadas ao nível de alunos, levou-nos a pensar que estariam aí reunidos os requisitos mínimos para estas organizações poderem ter uma determinada cultura, “forte”, em que as relações estabelecidas entre os seus membros ajudem a construção de um “sentido” para o que os actores aí fazem, em prol da qualidade do ensino. Este foi um dos critérios que presidiu à escolha das escolas.

⁶¹ Ranking de escolas a nível nacional do Jornal Público para o ano 2006/07 – correspondente aos resultados dos alunos do 12º ano nos exames nacionais.

2. Instrumentos de Pesquisa – Questionário e Entrevista

Qualquer organização escolar pode ser considerada como um local onde coexistem várias culturas e subculturas ao nível profissional docente e organizacional. Estas culturas podem ser identificadas, bem como as relações em que elas são passíveis de detecção e avaliação. As culturas diferenciam-se e essas diferenças de comportamento e atitudes dos profissionais docentes podem ser “medidas/identificadas” através de instrumentos próprios. No caso deste estudo, o instrumento nuclear foi o questionário e as entrevistas aos directores, a técnica subsidiária.

O questionário utilizado é constituído por 49 itens distribuídos por duas secções, relacionadas com as categorias de cultura docente. A análise e o tratamento das respostas dadas pelos inquiridos afectuaram-se, através de procedimentos estatísticos (por meio do programa *SPSS v.15*) referidos anteriormente, de modo a permitir a identificação das várias culturas docentes, estilos de direcção e gestão, presentes nas instituições escolares seleccionadas para estudo.

2.1. O Questionário - Construção e Descrição

Neste ponto, considerámos importante referir como foi construído o questionário, as suas partes constituintes, assim como os itens (questões abertas e questões fechadas), os indicadores, as variáveis e a sua operacionalização, a codificação e definição das categorias, dos padrões culturais dos docentes e dos modelos de gestão das escolas estudadas.

Assim, o questionário utilizado teve por base fundamental o modelo usado por Gutiérrez (1999:259-265)⁶² no estudo da cultura organizacional de “centros educativos” em Espanha, mas, também, os questionários usados por Trigo-Santos (1996:163-183) e Neves (2000:282-291) em investigações relacionadas com atitudes, crenças (dos professores), clima e cultura organizacionais, respectivamente. Não se tratou, neste caso, de uma adaptação, mas sim da construção de um instrumento específico, baseado num determinado modelo e elaborado com o propósito de estudar as culturas docentes (um

⁶² O Questionário usado por Gutiérrez é referido no livro “La estrategia del caracol”.

questionário já por nós utilizado num trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, um estudo de caso numa escola portuguesa de Macau) (Frota, 2001). Portanto, este instrumento original foi ligeiramente modificado para esta investigação, tendo sofrido algumas alterações e adaptações, nomeadamente, no que se refere à junção de alguns itens – indicadores de estilos directivos/modelos de gestão.

O questionário inicial já tinha sido testado, mas, mesmo assim, fizemos um pré-teste com o intuito de averiguar possíveis ambiguidades na formulação dos itens da escala de atitudes.

O questionário contém perguntas codificadas, incluídas em várias pré-categorias e categorias que definem tipologias culturais docentes, mais precisamente quatro, a saber: - Colaboração/Cooperação; -Colegialidade; -Balcanização; e Individualismo (Hargreaves, 1994/1998) e Thurler (1994/2001); e ainda um conjunto de categorias sobre estilos directivos. Dentro destes, considerámos importantes, especialmente dois: o “centralizado burocrático” e o “descentralizado democrático” – o primeiro, na linha da liderança transaccional, e o segundo, na linha da liderança transformacional ou transformacionista.

Este questionário⁶³, de papel e lápis e de preenchimento individual, é composto por um preâmbulo introdutório, onde se explica o objectivo da investigação, se solicita a colaboração dos professores das escolas e se identifica também a autoria da investigação, e mais três partes, as quais procuram dar respostas aos propósitos e objectivos considerados importantes para o estudo, a saber:

- a Secção I recolhe os dados pessoais e profissionais dos inquiridos e através das respostas abertas informações relacionadas com a forma de trabalhar dos docentes actualmente na sua escola;

- a Secção II avalia atitudes, sendo constituída por trinta questões, em que cada grupo de seis itens definem uma categoria de cultura (ou seja 6 itens x 4 padrões culturais = 24 itens) e um grupo de seis itens que definem duas modalidades de gestão/liderança (6 itens), o que totaliza os trinta itens, cada um deles codificado previamente (conforme, Codificação da Escala de Atitudes de tipo Likert, como veremos adiante);

- e, por último, a Secção III que procura auscultar a opinião dos docentes relativamente a aspectos importantes do trabalho pedagógico e lectivo, realizado na escola actual, através de onze questões com quatro itens definidores de padrões culturais docentes

⁶³. Um exemplar do Questionário usado nesta investigação encontra-se nos Anexos - I.

(44 itens no total), também eles codificados (cada item representa uma das 4 categorias de cultura referidas).

A parte III do questionário foi pensada com o objectivo principal de verificar a concordância/veracidade das respostas dadas na segunda parte – escala de atitudes e confirmar alguns dados retirados das perguntas abertas, parte I, sobretudo no que respeita ao modelo de organização e gestão da escola⁶⁴. A segunda e a terceira parte do Questionário têm conjuntamente 74 itens, enquanto a primeira parte tem 17 itens.

O estudo da escala de tipo Likert (Hill & Hill, 2000: 106- 116) levou a uma análise cuidadosa do conteúdo dos itens, numa tentativa de evitar que fossem menos vagos e mais objectivos na definição das categorias de análise. Relativamente à escala de atitudes, a selecção dos itens foi feita inicialmente e a sua distribuição pelas quatro categorias pensada e repensada. Apesar disso, a estrutura dos itens da escala manteve-se inalterada na globalidade em relação ao questionário original. Assim, foram reformulados poucos itens, apenas os mais vagos e nalguns casos procedeu-se a uma alteração na redacção dos mesmos. Ainda assim, alguns itens revelaram-se pouco discriminatórios, tendo sido respondidos de igual modo pela maioria dos inquiridos (como, por exemplo, q 18).

Na anterior aplicação do questionário (Frota, 2001: 129-134) foi efectuada uma análise item a item às respostas da escala de atitudes e calculados os coeficientes de correlação paramétrica de Pearson e não paramétrica de Spearman, por meio do programa estatístico *SPSS V.15*. Nessa investigação não foram interpretados os itens com valores de correlação menos aceitáveis.

2.1.1. Secção I do Questionário - Dados Pessoais e Profissionais dos Inquiridos

A primeira parte do questionário, cuja finalidade é a identificação dos inquiridos através de dados pessoais e profissionais, permite fazer a caracterização da amostra dos inquiridos e de alguns aspectos relacionados com a “gramática escolar” de cada uma das escolas estudadas. Estes dados, depois de tratados, poderão ser complementados com os dados recolhidos nas entrevistas aos Directores e, eventualmente, através de dados de observação directa e outros, como por exemplo, os projectos educativos das referidas

⁶⁴ A codificação feita através de análise de conteúdo é apresentada mais adiante.

escolas. Portanto, a caracterização pormenorizada dos inquiridos nas quatro escolas resultou do tratamento dos dados da Secção I que foram introduzidos num ficheiro *SPSS*, v. 15. Procedeu-se a um tratamento estatístico simples de algumas questões, ou seja, análise de frequências e percentagens, sendo que nas perguntas abertas fizemos uma análise de conteúdo, em sentido lato.

2.1.2. Secção II do Questionário – Escala de Atitudes

A Secção II do questionário, escala de atitudes de tipo Likert, é formada por um conjunto de trinta itens, em que as questões aparecem alternadas relativamente aos temas, com base numa escala de 5 pontos ou graus, a saber: concordo plenamente (1), concordo (2), sem opinião (3), discordo (4), discordo totalmente (5). Foi pedido aos inquiridos para escolherem o grau da escala mais de acordo com a sua atitude.

Para procedermos à análise da informação obtida na Secção II foi necessária a distribuição dos trinta itens (do 18 ao 47) por cinco categorias, das quais, quatro são definidoras da cultura docente e uma é definidora do estilo directivo, conforme os quadros que a seguir se apresentam (com os respectivos objectivos e codificação).

Quadro V.5. Categorias dos Itens da Escala de Atitudes e seus Objectivos

Categorias: Cultura Docente / Estilo Directivo	Itens do Questionário	Objectivos
Cultura de Colaboração	18, 21, 24, 28, 32, 35	Como é percebida a realidade da organização no que se refere às várias funções desempenhadas na escola pelos professores no seu trabalho diário desenvolvido mais em equipa ou mais isoladamente.
Cultura de Colegialidade	20, 30, 33, 37, 38, 40	
Cultura de Balcanização	19, 23, 29, 34, 41, 42	
Cultura de Individualismo	22, 25, 26, 27, 31, 36	
Estilo Directivo Transformador/Democrático	39, 43, 44, 45, 46, 47	Como é percebida a realidade da escola em relação às várias funções desempenhadas pela Direcção.

Assim, nos quadros que se seguem, apresentamos as categorias culturais de análise de conteúdo, a saber: colaboração; colegialidade artificial; balcanização e individualismo (quadro V- 6), os respectivos itens e as subcategorias de “maior ou menor” concordância

face à colaboração, colegialidade, balcanização ou individualismo, consoante as respostas dadas se situem no pólo concordo ou no pólo discordo da escala impar de 1 a 5, sendo que o 3 significa sem opinião (nem concordo, nem discordo).

Quadro V.6. Análise de Conteúdo da Escala de Atitudes – Itens Codificados e Categorias Culturais

COLABORAÇÃO

Categoria-Colaboração	Respostas	Subcategorias	Respostas
Itens	Concordo (C.P – 1 ; C-2)		Discordo (DP-5 ; D – 4)
q18-o ensino exige trabalho de equipa e colaboração	O ensino exige trabalho de equipa e colaboração + Colaboração		O ensino não exige trabalho de equipa e colaboração - Colaboração
q21-conheço bem os professores desta escola	Conheço bem os professores desta escola +Colaboração		Não conheço bem os professores desta escola - Colaboração (+Individualismo)
q24-esta escola assemelha-se a uma grande família	Escola é uma grande família + Colaboração		Escola não é uma grande família - Colaboração
q28-o projecto educativo engloba actividades colaborativas	O projecto educativo engloba o trabalho colaborativo + Colaboração		O projecto educativo não engloba o trabalho colaborativo - Colaboração
q32-prof. realizam em conjunto actividades interdisciplinares	Prof. realizam em conjunto actividades interdisciplinares + Colaboração		Prof. não realizam em conjunto actividades interdisciplinares
q35-direcção apoia trabalho de equipa desenvolvido pelos prof.	Direcção apoia trabalho de equipa desenvolvido pelos professores + Colaboração		Direcção não apoia trabalho de equipa desenvolvido pelos professores - Colaboração

COLEGIALIDADE

Categoria-Colegiabilidade	Respostas	Subcategorias	Respostas
Itens	Concordo (C.P – 1 ; C-2)		Discordo (DP-5 ; D – 4)
q20-participação activa dos prof. em decisões pedagógicas	Participa activamente em decisões pedagógicas + Colegialidade		Não participa activamente em decisões pedagógicas - Colegialidade
q30-participação obrigatória dos prof. em projectos	Participa quando solicitado /obrigado +Colegialidade		Participa sem ser solicitado/ obrigado -Colegialidade (+Colaboração)
q33-a Direcção promove a cooperação entre professores das várias disciplinas	É a Direcção que promove a cooperação entre professores das várias disciplinas +Colegialidade		Não é a Direcção que promove a cooperação entre professores das várias disciplinas - Colegialidade (+Colaboração)
q37-o trabalho conjunto dos prof. resulta de obrigações legais	O trabalho conjunto dos prof. resulta de obrigações legais + Colegialidade		O trabalho conjunto dos professores não resulta de obrigações legais - Colegialidade (+Colaboração)
q38-a sala de prof. é um espaço de encontro que promove a interacção			

q40- apenas participo em reuniões convocadas legalmente	Os professores apenas participam em reuniões convocadas legalmente +Colegialidade	Os Professores não participam só em reuniões convocadas legalmente - Colegialidade
---	--	---

BALCANIZAÇÃO

Categoria-Balcanização	Respostas	Subcategorias	Respostas
Itens	Concordo (C.P – 1 ; C-2)		Discordo (DP-5 ; D – 4)
q19-costumo pedir ajuda aos meus colegas de grupo disciplinar	Costumo pedir ajuda aos meus colegas de grupo disciplinar +Balcanização		Não costumo pedir ajuda aos meus colegas de grupo disciplinar -Balcanização
q23-grupos de prof. mais valorizados que outros	Há grupos de professores mais valorizados +Balcanização		Não há grupos de professores mais valorizados -Balcanização
q29-são sempre os mesmos grupos de prof. que dinamizam a escola	São sempre os mesmos grupos de prof. que dinamizam a escola + Balcanização		Não são sempre os mesmos grupos de prof. que dinamizam a escola - Balcanização
q34-costumo preparar materiais de ensino c colegas do grupo disciplinar	Trabalha com colegas do grupo disciplinar +Balcanização		Não trabalha com colegas do grupo disciplinar -Balcanização
q41-participo de livre e espontânea vontade em actividades com o meu grupo preferido de colegas	Só participo de livre e espontânea vontade em actividades com o meu grupo preferido de colegas +Balcanização		Não só participo de livre e espontânea vontade em actividades com o meu grupo preferido de colegas -Balcanização
q42-na sala de prof. formam-se sempre os mesmos grupinhos de colegas	Na sala de prof. formam-se sempre os mesmos grupinhos de colegas +Balcanização		Na sala de professores não se formam sempre os mesmos grupos de colegas -Balcanização

INDIVIDUALISMO

Categoria-Individualismo	Respostas	Subcategorias	Respostas
Itens	Concordo (C.P – 1 ; C-2)		Discordo (DP-5 ; D – 4)
q22-o professor realiza-se na sala de aula/na prática lectiva	Isolamento do Professor + individualismo		O professor não está isolado - individualismo
q25-o tempo lectivo dificulta o trabalho de equipa	Não há tempo para trabalho de equipa + individualismo		O tempo lectivo não dificulta o trabalho de equipa -individualismo
q26-a direcção isola-se dos professores	Isolamento da Direcção + individualismo		A direcção não se isola dos professores -individualismo
q27-o trabalho do professor é isolado	O trabalho diário do professor é solitário + individualismo		O trabalho diário do professor não é solitário -individualismo
q31-é difícil a colaboração dos professores	Professores trabalham individualmente +individualismo		Os professores colaboram -individualismo

q36- os professores limitam-se a cumprir o horário lectivo	Prof. cumprem horário não participam noutras actividades +individualismo	Os Professores.não se limitam a cumprir o horário -individualismo
--	---	--

No quadro V-7 seguinte apresentamos as categorias de modelos de gestão, resultantes da análise de conteúdo, a saber: a perspectiva transformadora ou transformacional, participativa/colaborativa e a perspectiva transaccional, hierárquica, não participativa, os respectivos itens e as subcategorias de “maior ou menor” concordância face à gestão transformadora /participativa ou ao seu oposto, transaccional /não participativa, conforme as respostas dadas se situem no pólo concordo ou no pólo discordo da escala de Likert impar, de 1 a 5, sendo que o 3 significa sem opinião (nem concordo, nem discordo).

Quadro V.7. de Análise de Conteúdo – Codificação dos Itens das Categorias do Estilo Directivo / Modelo de Direcção

Categoria – Modelo de Direcção	Respostas	Subcategorias	Respostas
Itens	Concordo (C.P – 1 ; C-2)		Discordo (DP-5 ; D – 4)
q39-Gestão/Direcção da escola estimula laços de cooperação entre professores comunidade	Perspectiva integradora Colaborativa-Formação de Equipas de trabalho de professores.	Não integradora Menos colaboração- Menor cooperação.	
q43-Gestao/Direcção dinamiza escola através de acções de formação	Perspectiva formadora /dinamizadora /colaborativa/maior desenvolvimento profissional.	Menor dinamização Menor desenvolvimento profissional.	
q44-Director mais representante dos professores do que administração central	Perspectiva Colegial/ hierárquica Apoio/ Suporte ao professor.	Menor colegialidade Maior centralização, hierarquização e controlo ao professor .	
q45-Gestão/Direcção estimula autonomia profissional docente	Maior autonomia profissional Menor centralização Maior colaboração/cooperação.	Menor autonomia profissional Maior centralização Maior directividade.	
q46-Gestão/Direcção desenvolve formas de trabalho inovador e uso novas tecnologias	Perspectiva inovadora Desenvolvimento tecnológico Mais inovação, qualidade e criatividade.	Produtividade e qualidade numa perspectiva mais tradicional, menos inovadora.	
q47- Gestão/Direcção promove um projecto dinamizador/inovador de melhoria e qualidade	Perspectiva pro-activa Perspectiva transformacional /participativa Comunicação aberta Gestão eficaz de recursos humanos.	Perspectiva estabilizadora Comunicação fechada Menor colaboração.	

De acordo com o que referimos anteriormente quanto à categoria “estilo directivo”, verificamos que o *estilo de liderança* (da Direcção) associado se enquadra numa perspectiva *transformacional/participativa* no caso de todos os itens (de 39 a 47) serem

respondidos pelos professores com concordo plenamente (CP-1) e concordo (C-2) e o oposto, *perspectiva transaccional* (mais centralizada e menos participativa), quando as respostas são discordo (D-4) e discordo plenamente (DP-5).

Portanto, o apelo à inovação e mudança e sua implementação, através de processos de melhoria contínua, de novas ideias, de novas práticas exercidas, apreendidas e incorporadas no comportamento dos docentes é expresso pelas respostas de concordância aos referidos itens. Assim, partimos aqui do pressuposto que as escolas de qualidade estão sujeitas à inevitabilidade da inovação e mudança e se enquadram numa perspectiva transformacional. A cultura da escola pode frustrar a mudança se a prática permanecer igual e as velhas ideias persistirem, sendo o estilo de liderança centralizado, menos democrático, menos participado, a cultura do tipo individualista ou balcanizada e o estilo directivo enquadra-se numa perspectiva transaccional.

2.1.3. Secção III do Questionário – A Condição de Ser Docente Hoje

O objectivo principal desta Secção III é de obter informações sobre certas valências da organização escolar, servindo de complemento e confirmação aos dados da escala de atitudes, no que respeita às categorias de análise.

A Secção III é constituída por 11 questões (da 48 à 58) e cada questão tem quatro alíneas/itens. Cada alínea representa uma das categorias de cultura estudadas ou seja: colaboração, colegialidade, balcanização ou individualismo. Os itens são frases para completar com uma das alíneas (à escolha do sujeito), devendo ser indicada a ordem de preferência dos inquiridos (1ª, 2ª, 3ª e 4ª). O inquirido deve completar os quatro itens de cada questão, colocando as respostas/alíneas A, B, C e D por ordem de preferência (1ª, 2ª, 3ª e 4ª). Cada alínea pré-figura uma categoria cultural. Assim, no item 48, se a primeira opção escolhida for A, isso significa que o inquirido revela uma cultura individualista. O inquirido através de cada questão respondida na primeira escolha está a indicar a categoria cultural preferencial, em que inscreve a sua atitude ou conduta face ao exercício da profissão.

Quadro V.8. Análise de Conteúdo da Secção III do Questionário – Codificação dos Itens (A,B,C,D) / Categorias Culturais (Colaboração, Colegialidade, Balcanização, Individualismo)

Questões	Frases para completar	Itens (A, B, C, D) / Categorias			
		A)	B)	C)	D)
48	Considero que <i>um bom professor é...</i> (perfil)	Ind	Balc	Colab	Coleg
49	Considero que <i>os professores desta escola são...</i> (características pessoais)	Balc	Coleg	Ind	Colab
50	Os professores <i>trabalham em conjunto</i> se... (trabalho em equipa)	Coleg	Balc	Colab	Ind
51	A <i>competição entre os professores</i> deve-se a... (conflito de interesses)	Ind	Coleg	Balc	Colab
52	As <i>decisões na escola</i> são tomadas por... (quem tem poder de decisão)	Ind	Coleg	Balc	Colab
53	A <i>rede de comunicações</i> na escola... (circulação de informações e ordens)	Coleg	Colab	Ind	Balc
54	Na <i>preparação dos alunos</i> os professores preocupam-se... (ensino)	Ind	Colab	Coleg	Balc
55	O <i>estilo da liderança</i> da equipa directiva (modelo de gestão/liderança)	Ind	Ind/ Balc	Coleg	Colab
56	O <i>Director/Presidente é...</i> (perfil) (Características pessoais do líder)	Ind	Balc	Coleg	Colab
57	Na escola dá-se <i>maior importância...</i> (cultura de escola)	Ind	Coleg	Colab	Balc
58	Quanto ao <i>ambiente e relações pessoais</i> a equipa directiva... (relação Direcção - Professores)	Coleg	Balc	Ind	Colab

Obs. (Ind – Individualismo; Balc – Balcanização; Colab – Colaboração; Coleg – Colegialidade)

2.1.4. A Fiabilidade Interna do Questionário

Há um método para estimar a consistência interna (fiabilidade interna), nomeadamente, *o coeficiente alpha de Cronbach*, *alpha* no programa estatístico SPSS. Podemos também utilizar “*scale of item deleted*”, sendo que um valor mais alto de @ surge, quando não consideramos o item 27. Na presente investigação calculamos o coeficiente de correlação @ de Cronbach para os 30 itens da escala de atitudes obtendo um valor de 0.452. Quando correlacionamos apenas cada categoria e aplicamos “*scale of item deleted*” para a colaboração retirando q18, o valor de *alpha* sobe para valores mais aceitáveis de @ = 0.55; para os itens da categoria individualismo o valor de *alpha* é de 0.65, para os itens da categoria, gestão/liderança, os valores de *alpha* ainda são maiores e mais razoáveis, @ = 0.6. Quando juntamos os itens das categorias mais representadas, nas amostras do estudo, colaboração e colegialidade (são 12 itens), o *coeficiente alpha* também é igual a 0.6; se juntarmos os itens das categorias menos representadas, individualismo e balcanização (são 12), o *coeficiente alpha* também é igual a 0.6.

Estes valores podem considerar-se razoáveis, tanto mais que a estimativa do coeficiente de *correlação alpha de Cronbach* aumenta para uma amostra de dimensão maior, igual ou superior a 200 questionários, o que era o desejado⁶⁵. Atendendo às limitações apresentadas e devido ao facto de não ter sido viável testar várias vezes o questionário, os valores de correlação obtidos consideram-se aceitáveis, para provar a fiabilidade do instrumento. Do mesmo modo, ao efectuarmos os cálculos dos coeficientes de correlação paramétrica de Pearson e não paramétrica de Spearman, verificámos que nas cinco categorias em análise (cultura e gestão), os itens se correlacionam com valores de correlação significativos (positivos e negativos) aceitáveis na sua maioria. Calcular a correlação entre itens, através do programa do *SPSS v.15*, é um bom método de verificação da consistência interna dos itens de cada categoria de cultura docente e de gestão. Assim, com base no conhecimento que daí resulta, podemos enfatizar para a nossa análise, uns itens em detrimento de outros, de forma a garantir o carácter unidimensional da escala de atitudes. Foram efectuados vários ensaios estatísticos de correlações entre itens da mesma categoria, através do programa *SPSS v.15*, mas como o objectivo deste estudo não é demonstrar a validação do questionário, o que já tinha sido feito em estudo anterior, não nos vamos alongar demasiado sobre o assunto por receio deste se tornar fastidioso, muito embora persista alguma preocupação com a fiabilidade do questionário.

No que respeita à taxa de devolução dos questionários, esta ficou aquém das nossas expectativas, pois a amostra dos respondentes poderia ser mais expressiva, como já referimos. Esta limitação na exploração dos dados levou-nos à opção pelo *estudo de caso múltiplo*.

2.1.5. Distribuição dos Questionários – Como e Quando

O contacto com as escolas seleccionadas, via telefone, presencial e também por escrito, teve início nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2007 tendo algumas das escolas demorado bastante tempo a responder (cerca de um mês) como foi referido. Após a autorização, deu-se início às entrevistas semi-estruturadas aos Directores/Presidentes no mês de Março, onde se verificaram os primeiros contactos com a organização escolar.

⁶⁵ Conforme já referimos, atendendo à dificuldade de colaboração encontrada nas escolas seleccionadas, não foi possível atingir esse número.

A distribuição dos questionários realizou-se a seguir, ou seja em Abril e Maio, com a colaboração dos Directores, Presidentes dos Conselhos Executivos, Coordenadores de Departamento e funcionários auxiliares (a investigadora só teve intervenção directa numa única escola e em situações pontuais de conhecimento dos docentes). Nas escolas de ensino particular, foi necessário um segundo momento de intervenção, em Junho, em virtude de a devolução não ter sido satisfatória, numa primeira fase de recolha.

Os questionários foram distribuídos a todos os docentes das quatro escolas que leccionavam ou o ensino secundário simplesmente ou leccionavam em simultâneo o 3ºciclo do ensino básico e o ensino secundário (professores do ensino secundário a leccionar em escolas com com 3ºciclo do ensino básico).

2.2. Entrevista Semi-estruturada - o outro instrumento de pesquisa

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas de acordo com um guião, seguido de maneira bastante flexível, com a finalidade de obter informações sobre as percepções e opiniões dos entrevistados relativamente aos temas em discussão.

Foram realizadas quatro entrevistas individuais, concedidas pelos dois presidentes dos conselhos executivos das escolas públicas e pelos dois directores das escolas privadas. Estas entrevistas constituíram o *corpus* da nossa análise temática que resultou em 20 categorias que apresentamos de seguida.

A entrevista⁶⁶ está organizada em dois blocos, a saber:

- Bloco A: *Identificação e Percurso profissional do Entrevistado - Dados Biográficos (formação académica e profissional)*: idade, sexo, habilitação académica e profissional, grupo disciplinar, nº de anos de serviço no ensino público, nº total de anos de serviço e nº de anos de serviço no ensino privado, nº de anos de serviço naquela escola, etc.; *Percurso profissional*: estágio profissional, cargos exercidos, escolas públicas em que o professor leccionou, nº de escolas privadas, níveis de ensino que leccionou em escolas públicas e privadas, nº de turmas e nº de alunos das escolas, etc.

- Bloco B – *Dimensões de Análise, Temas e Categorias*. Neste domínio convém recordar que nem todas as questões (de que daremos conta adiante) foram analisadas,

⁶⁶ O guião da entrevista, e as categorias de análise de conteúdo constam de anexo VI no final.

apenas aquelas que considerámos mais relevantes para o estudo. Também é importante salientar que os entrevistados não atribuíram a mesma importância a todos os temas, dedicando-lhes individualmente tempos diferentes.

A entrevista foi preparada de acordo com as finalidades e os objectivos estabelecidos, de forma a ter uma duração aproximada de hora e meia. Em dois dos casos (o presidente da escola pública, nº 1 e o director da escola privada, nº 3), a entrevista teve dois momentos (foi prolongada para outro dia, devido a interrupções várias e à necessidade de precisar algumas das respostas dadas). Dado que os actores não atribuíram a mesma importância a todos os temas, medimos essa importância pelo tempo que lhes foi dedicado e a redundância verificada nalgumas respostas. Deste modo determinámos a importância de que o tema se reveste para a escola.⁶⁷ Para a elaboração da entrevista baseamo-nos em investigações recentes no âmbito da gestão e direcção escolares e tivemos em conta a legislação em vigor.

No que respeita aos objectivos da entrevista, o principal foi o de conhecer o entrevistado e obter informações a respeito da organização escolar e seu funcionamento. Aproveitámos a entrevista para recolher informação sobre o modelo de gestão e tipo de liderança seguidos pelos órgãos directivos das escolas estudadas. Os dados obtidos foram utilizados fundamentalmente na apresentação dos Presidentes dos Conselhos Executivos e Directores das escolas, na caracterização das escolas e no estilo de direcção/liderança.

No que se refere à duração da entrevista, esta durou cerca de 90 minutos com prolongamento nalguns casos. Todas as entrevistas foram gravadas e os entrevistados avisados de que o seu conteúdo seria utilizado apenas para fins específicos do estudo. As questões foram-se sucedendo ao longo da entrevista sem obedecerem a uma ordenação rígida. Os temas foram introduzidos ao longo da entrevista de acordo com a oportunidade criada. Finalmente, as entrevistas foram transcritas e analisadas sem uma grelha de categorias rígida, previamente estabelecida, sendo que alguns aspectos podem nem sequer ser tratados, caso as respostas não tenham interesse para o estudo. A vantagem deste procedimento um tanto flexível foi o de não ter condicionado, à partida, a análise de alguns excertos da entrevista, o que poderia representar perda de informação. No entanto, os

⁶⁷ Os dois presidentes das escolas públicas manifestaram várias vezes o desejo e a necessidade de a sua escola ter gabinete jurídico, uma vez que as escolas, presentemente, fazem contratos de trabalho, podendo surgir eventuais problemas de foro laboral, acidentes de trabalho, entre outros, que, sem apoio jurídico imediato, são difíceis de resolver e causam embaraços aos órgãos directivos. Cá está um tema de importância para os entrevistados e que não foi por nós equacionado.

temas do nosso guião de entrevista determinaram a escolha de algumas categorias que achamos relevantes para a investigação.

Tal como foi referido anteriormente, na análise da entrevista não usámos o programa informático NUD.IST 7., por este ser mais indicado para um número superior de entrevistas e quando este instrumento é central na investigação.

2.2.1. Dimensões de Análise da Entrevista - Bloco B -Temas e Categorias

Os temas e as categorias da entrevista estão de acordo com as suas finalidades e objectivos que nos propusemos e procuram compreender as visões e estratégias dos actores/líderes no contexto organizacional em questão. De seguida apresentamos um quadro resumo das principais categorias identificadas. As primeiras questões, tal como já afirmámos, tiveram a ver com a identificação (dados pessoais), a habilitação académica, a formação e o percurso profissionais.

Quadro V.9. Categorias (temas) identificados na análise das entrevistas

Categorias / Temas*	Definição	Pergunta
<i>Motivação</i>	Referência às motivações pessoais do entrevistado	2
<i>Perfil do gestor/director</i>	Referência ao papel pessoal do actor/presidente/director	3
<i>Tarefas dominantes</i>	Referência clarificação de funções preponderantes no cargo	4
<i>Organização do trabalho</i>	Referência á divisão de tarefas pela equipa	5
<i>Equipas de trabalho</i>	Referência ao trabalho conjunto com a equipa e professores	
<i>Factores endógenos /exógenos na gestão da organização</i>	Referência aos factores externos e internos que influenciam o desempenho das funções de direcção	6
<i>Formação Profissional</i>	Referência ao facto de haver ou não acções de formação ou necessidade de formação	7
<i>Carácter reversível da função</i>	Referência ao facto de voltar a ser professor quando cessar o seu mandato	8
<i>Relações interpessoais</i>	Referência à forma como as pessoas são tratadas ou se tratam entre si	9
<i>Estilo de liderança</i>	Referência a um estilo próprio de liderança	10
<i>Convicções pessoais</i>	Referência a uma forma de exprimir aquilo em que acredita	11
<i>Evolução na gestão</i>	Evolução que se tem verificado nos últimos anos na gestão das escolas	12
<i>Satisfação e insatisfação</i>	Referência a uma possível deterioração na função	13
<i>Reconhecimento da função</i>		14
<i>Dificuldades no cargo</i>	Referência às dificuldades encontradas no exercício do cargo	15
<i>Avaliação interna</i>	Referência às estratégias de avaliação interna	16
<i>Avaliação externa</i>	Referência aos avaliadores, entidades a quem se presta conta do trabalho	17
<i>Prestação de contas</i>		
<i>Modelo de gestão especial</i>	Referência ao seguimento de algum modelo de gestão	18
<i>Critérios para o sucesso</i>	Critérios importantes para o sucesso	19
<i>Inovação e mudança/ formação</i>	Referência às estratégias para a inovação e mudança	20
<i>Diferença entre escolas públicas e privadas</i>	Diferenças encontradas na docência no ensino público e no privado. ⁶⁸	21

*A categoria dualidade de pertença foi retirada em virtude das respostas terem sido pouco esclarecedoras em todas as entrevistas.

⁶⁸ Os presidentes do ensino público leccionaram, em tempos, em acumulação no ensino particular e os directores dos colégios privados, antes de o serem, leccionaram em escolas públicas.

Ao terminarmos a apresentação e descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa (questionário e entrevista) passamos, de seguida, a apresentar as quatro escolas por nós seleccionadas (amostra de conveniência).

3. Apresentação das Escolas - “Os Quatro Casos ”

Conforme já referimos, as escolas do estudo foram seleccionadas por terem características aproximadas e, sobretudo, por serem consideradas escolas de qualidade, apresentam bons resultados escolares e, por isso, têm estado bem posicionadas nos *rankings* nacionais nos últimos anos. No ano em que decorreu a investigação e em anos anteriores, ocuparam lugares entre as primeiras 25 escolas, públicas e privadas. Falamos, portanto, de escolas que ficam sempre nos lugares cimeiros dessa classificação e que têm muita procura por parte dos estudantes. Normalmente, havendo excesso de alunos, alguns deles têm de ser enviados para outras escolas da zona que não têm a mesma procura e estão a perder alunos.

As duas escolas públicas aproximam-se muito no que se refere à sua organização estrutural, ambas integram o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário, com alunos matriculados do 7º até ao 12º ano de escolaridade, havendo um número de alunos superior a 50% no ensino secundário. Num total de 1100 alunos, cerca de 630 frequentam, esse nível de ensino. Dir-se-ia, que as duas escolas públicas se encontram mais vocacionadas para o ensino secundário. Num total de 130 a 134 professores, cerca de 94 a 96 professores leccionam o ensino básico e secundário e os restantes, apenas o 3º ciclo do ensino básico. Uma das escolas recebe alunos da sua área de residência estando sujeita a todos os normativos em vigor (inerentes à admissão de alunos) e a outra recebe preferencialmente os alunos cujos familiares trabalham nessa área, não sendo os residentes.

As escolas privadas (colégio e externato) têm uma dimensão maior, entre 1300 e 1400 alunos, mas integram o Jardim de Infância (creche e infantário), o primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e o ensino secundário até ao 12º ano, podendo ter um número elevado de turmas em cada ano lectivo (por exemplo, com 10 no Jardim de Infância). Neste caso, já não podemos afirmar que as duas escolas privadas estejam mais vocacionadas para o ensino secundário ou mais vocacionadas para o ensino básico.

Quanto às *instalações* (espaços físicos) podemos dizer que são idênticas nas duas escolas públicas e semelhantes a outras escolas da zona, com mais de 25 anos. Normalmente são constituídas por vários pavilhões com as salas de aula, os laboratórios de Física e Química e Biologia, as salas Desenho, salas das TIC (informática), salas dos projectos (projectos da Matemática, etc.), sala da Geografia, das Línguas e da Filosofia e Psicologia, as salas de Psicologia e Orientação profissional (SPO), gabinete de atendimento aos alunos, o pavilhão das oficinas de madeiras, artes, mecânica etc., o pavilhão do gimnodesportivo e campo de jogos para a prática do desporto, um pavilhão central com a Secretaria, o Conselho Executivo, a sala dos professores, sala dos directores de turma, biblioteca (com computadores para uso dos alunos) e o centro de recursos com mediateca etc., a reprografia e papelaria, a sala de trabalho de professores com equipamento informático, a sala de atendimento aos pais e o antigo gabinete médico (que apenas serve para pequenos curativos) e o pavilhão com a sala de convívio dos alunos/buffet dos alunos e a cantina de refeições. Esta é a configuração geral das estruturas existentes nas escolas, sendo o seu estado de conservação variável de acordo com os recursos e idade da escola. Normalmente o material mais degradado é o que é mais utilizado pelos alunos, como mesas e cadeiras e algum material informático. Uma das escolas públicas encontrava-se em melhor estado de conservação, do que a outra (nº 1) que estava em remodelação, havendo bastantes obras em curso, na altura da recolha de informações.

No que respeita às duas escolas privadas, uma delas (nº 4) tem melhores instalações, mais modernas e mais amplas, distribuídas por diversos blocos com vários pisos adaptados aos diversos graus de ensino, com 49 salas de aula, 2 salas de apoio, salas com finalidades específicas, de Educação visual e Tecnológica, de informática, de catequese e pastoral, laboratórios, pavilhão gimnodesportivo, espaços desportivos, entre outros espaços já referidos para as escolas públicas, sendo um espaço grande, bem iluminado, moderno e agradável. Estas escolas estão bem equipadas, com as mesmas estruturas, apenas a configuração é diferente, pois têm todos os níveis de ensino, desde o jardim infantil e um número considerável de turmas em cada nível, mas têm menos professores do que as escolas públicas.

As quatro escolas encontram-se localizadas na cidade de Lisboa, em zonas residenciais relativamente próximas, duas (1 pública e 1 privada) na mesma freguesia e outras duas (1 pública e 1 privada) numa freguesia contígua.⁶⁹

No que se refere à origem da população escolar, existem algumas diferenças, sendo, em geral, alunos da classe alta nas privadas e média/alta nas públicas, havendo nestas últimas, maior heterogeneidade, com alunos de classe sócio-económica baixa que residem na área da escola ou cujos pais aí trabalham.

Quadro V.10. As Quatro Escolas em Estudo⁷⁰

Nº 1	<i>Escola da Fonte</i>	Pública
Nº 2	<i>Escola do Jardim</i>	Pública
Nº 3	<i>Escola do Paço</i>	Privada
Nº 4	<i>Escola da Quinta</i>	Privada

3.1. Escola da Fonte (nº1)

A população desta escola é de cerca de 1070 alunos que se distribuem do 7º até ao 12ºanos, por cerca de 43 turmas em que 17 são do 3º ciclo do ensino básico e as restantes 26 do ensino secundário (havendo turmas residuais da reforma anterior). No ano lectivo 2006/07, funcionavam dois cursos tecnológicos e um curso profissional técnico. No total, cerca de 130 professores leccionam nesta escola, sendo 94 o universo dos professores que correspondiam à nossa amostra (professores que leccionam em simultâneo o 3ºciclo e o secundário ou apenas este último). O corpo docente pode considerar-se estável, sendo 13 os professores contratados e 19 os que exercem funções na escola há apenas 1 ano, 6 dos quais destacados. Do total de professores, 43 são directores de turma e dois são coordenadores de ciclo e de ensino secundário. O pessoal administrativo é representado por 10 funcionários e o pessoal auxiliar de acção educativa por 29 funcionários, que se distribuem por várias funções e locais, como por exemplo, bar dos alunos e professores

⁶⁹ Importa referir que os dados utilizados na apresentação das escolas foram obtidos nas entrevistas efectuadas aos Presidentes/Directores das escolas e em diversos documentos por eles cedidos.

⁷⁰ Os nomes das escolas que são referidos são naturalmente fictícios de modo a preservar-se o anonimato destas organizações.

reprografia, biblioteca, PBX, sala de professores, centro de recursos e pavilhões de salas de aula.

O Conselho Executivo é composto pelo Presidente, que também é Presidente do Conselho Pedagógico, por dois Vice-Presidentes e um Assessor, todos com as funções bem definidas.

Na sequência das observações e dos contactos efectuados tivemos oportunidade de verificar que a escola está bem organizada, funcionando de manhã e de tarde, num horário das 8.15 até às 17 horas, com um ambiente muito agradável, tendo o contacto sido sempre fácil e útil, em que todo o material solicitado foi prontamente disponibilizado, sem qualquer tipo de reserva. Assim, tornou-se possível coligir material e informação bastante, por forma, a permitir uma caracterização pormenorizada da escola, sendo esse o nosso objectivo.

A Escola da Fonte, através do seu presidente e vice-presidente mostrou-se muito participativa em relação à investigação e não demonstrou qualquer relutância em participar nas entrevistas e proceder à distribuição dos questionários. Também foram muito eficientes na distribuição dos questionários e na sua recolha (taxa de 61%).

3.2. Escola do Jardim (nº2)

A população desta escola tem cerca de 1003 alunos que se distribuem do 7º até ao 12º anos, por cerca de 44 turmas, em que 11 são do 3º ciclo do ensino básico (267 alunos) e as restantes 33 (736 alunos) do ensino secundário. No ano lectivo 2006/07 funcionavam três cursos tecnológicos e um curso profissional técnico, envolvendo um total de 7 turmas. No total, cerca de 132 professores leccionam nesta escola, sendo que a população da nossa amostra (apenas os que leccionam em simultâneo o 3º ciclo e o secundário ou apenas este) é de 96 professores. Do quadro de escola são 104 professores e 27 os que estão colocados na escola há menos de 1 ano. Destes, 44 são directores de turma e dois são coordenadores de ciclo e do ensino secundário. O pessoal administrativo consta de 7 funcionários e o pessoal auxiliar de acção educativa 28, que se distribuem por várias funções e locais, bar, reprografia, biblioteca, PBX, sala de professores, centro de recursos, guardas, entre outros.

O Conselho Executivo é composto pelo Presidente, que também é presidente do Conselho Pedagógico, pelos dois Vice-presidentes e dois Assessores, todos com as funções bem definidas

Na sequência das observações e dos contactos efectuados tivemos oportunidade de verificar que a escola está bem organizada, funcionando de manhã e de tarde, num horário das 8.15 até às 17 horas, com um ambiente agradável, tendo o contacto com a direcção sido fácil, em que o material solicitado foi disponibilizado. Assim, tornou-se possível coligir material e informação suficiente, com brochuras com os aspectos relativos à organização da escola e inclusivamente dados sobre a avaliação interna, de forma a permitir uma caracterização pormenorizada da escola (embora não seja esse o nosso objectivo). Relativamente à distribuição dos questionários nesta escola, verificou-se uma menor participação e organização. Os questionários foram entregues aos funcionários do pavilhão central para procederem à sua distribuição junto dos professores, mas neste caso o empenho e eficiência não foi igual ao verificado na escola anterior, o que realmente se veio a traduzir no retorno que também foi inferior.

Relativamente à *estrutura organizacional* (órgãos e sectores da escola), ela é muito semelhante nas escolas públicas em geral e nestas duas, em particular, já que são escolas em tudo muito próximas até na sua dimensão. Assim, temos: o *Conselho Executivo* que, em ambas as escolas, tem um presidente, dois vice-presidentes e, na primeira escola, 1 assessor e, na segunda, 2 assessores; o *Conselho Administrativo* que tem como Presidente e Vice-presidente os mesmos dos Conselho Executivo e como Secretário, o Chefe dos Serviços Administrativos; o *Conselho Pedagógico* presidido pelo Presidente do Conselho Executivo e constituído pelos coordenadores de departamento e representantes de grupo disciplinar, coordenadores de ciclo e de ensino secundário, coordenadores dos Directores de Turma, de Projectos, representante da Educação Especial e Gabinete de Psicologia e orientação Profissional, representante dos alunos, representante dos encarregados de educação e representante do pessoal não docente; os *Departamentos Curriculares*; os *Conselhos de Grupo Disciplinar*; os *Conselhos de Turma*; os *Conselhos dos Directores de Turma*; a *Assembleia de Escola*; e, ainda, o *Pessoal Auxiliar*, o *Pessoal Administrativo* e o *Serviço de Acção Social Escolar SASE*. Portanto, a única diferença verificada nas duas escolas públicas reside apenas no número de elementos que compõem cada um destes órgãos.

3.3. Escola do Paço (nº3)

Este *Colégio* está estruturado, ao nível organizacional, de maneira bem diferente das escolas anteriores, sendo representado por uma *Entidade Titular* (Fundação), um *Conselho de Gerência*, composto por um *Secretário-Geral* (que superintende a secretaria administrativa/seguros e contabilidade, serviços de transportes, serviços culturais, biblioteca e outros), dois Directores de Serviços e uma Direcção Pedagógica, que agrega *Director Pedagógico* que superintende a organização pedagógica desde o 1º ciclo até ao secundário, sendo o responsável pelo Secundário, o Director da Secção Pré-Escolar e o Gabinete de Psicologia e Orientação Escolar e Profissional. Sob a alçada do Director Pedagógico estão os coordenadores de ciclo e, também, os coordenadores de Departamento, o Director de Estudos, a Secretaria pedagógica e os chefes de disciplina (funcionários que supervisionam os aspectos disciplinares/comportamentais, figuras que não existem no ensino público). O colégio está também organizado por departamentos curriculares que agregam vários grupos disciplinares, tal como no ensino público, numa estrutura mais ou menos semelhante.

Este colégio tem no total 88 professores, podendo ser mais, em função das áreas não curriculares que podem variar de ano para ano, estando 27 em acumulação com o ensino público (desses cerca de 50 professores constituem a população da nossa amostra e no geral pertencem ao quadro da instituição). Em relação à população escolar, temos 1380 alunos, em que o número de turmas se reparte do seguinte modo: 10 são do ensino Pré-escolar, 16 do 1º ciclo, 9 do 2º ciclo, 12 do 3º ciclo e 13 turmas do ensino secundário, ou seja, cerca de 500 alunos, nestes dois últimos níveis. A maioria dos professores tem formação profissional adequada e tem licenciatura, como podemos deduzir tendo presente a caracterização dos inquiridos.

O colégio tem *paralelismo pedagógico* ou seja está dependente de uma escola pública e tem boas instalações que se repartem por vários edifícios. Quanto ao equipamento, é inferior ao do público, mas nada de muito significativo. O colégio tem muitas actividades extracurriculares e faz um acompanhamento muito directo dos alunos através dos “chefes de disciplina”.

O modelo de gestão é diferente do das outras escolas estudadas, como acabamos de ver, por essa razão, a entrevista incidiu no Director Pedagógico.

3.4. Escola da Quinta (nº4)

Colégio de matriz religiosa católica, cujo Conselho de Direcção é composto pelo *Director* (religioso, nomeado por 3 anos), *Vice-director* (leigo e professor), um *Administrador* e um *Coordenador Pastoral*, que é o órgão de assessoria do Director na administração e gestão das áreas pedagógica, religiosa e económica. O Director nomeia os coordenadores, após consulta aos professores. Tem dois coordenadores de ciclo, tal como as outras escolas apresentadas, tem um coordenador do desporto, um coordenador das actividades extra curriculares e um conselho de coordenadores, que é também um órgão de assessoria, e ainda as assessorias técnico-pedagógicas.

A população desta escola tem cerca de 1300 alunos que se distribui desde o pré-escolar (10 turmas), 1º e 2º ciclos (16 turmas, 8 em cada ciclo), 3º ciclo (12 turmas) e secundário (15 turmas) ou seja 43 turmas no total. No ano lectivo do estudo, o corpo docente era estável, sendo composto por 110 professores (dos quais cerca de 60 leccionam o 3º ciclo e o ensino secundário)⁷¹ e o pessoal não docente por 70 funcionários. Não aparentam grandes problemas na gestão de recursos humanos, as pessoas cumprem com zelo as suas funções, e a assiduidade e exigência parece maior neste caso do que no ensino publico. A instituição tem *autonomia pedagógica* e *autonomia financeira* (não estão dependentes de uma escola pública).

No que respeita à *estrutura organizacional* (órgãos e sectores da escola) das duas escolas privadas, ela é diferente da das escolas públicas, embora tenham órgãos comuns.

Em resumo, a gestão da primeira instituição privada (escola nº3) está a cargo de uma Entidade Titular e de um Conselho de Gerência, constituído pelo Secretário-geral, Directores de Serviços e a Direcção Pedagógica, e tem um Conselho de Coordenadores que é nomeado pela Entidade Titular depois de parecer do Conselho de Gerência. Não sendo de matriz religiosa, rege-se por valores morais e religiosos católicos tendo também uma pastoral. A gestão da segunda instituição privada, de matriz religiosa (escola nº4), está a cargo de um conselho de Direcção/Administração constituído pelo Director, Subdirector e Administrador, assessorado por coordenadores da pastoral e pedagógicos (estes geralmente coordenadores de ciclo).

⁷¹ Esta informação foi dada pelo Coordenador Pedagógico do Ensino Secundário.

3.5. Síntese Apreciativa das Escolas

As quatro escolas apresentam as seguintes características: grande dimensão (nº de alunos superior a 1000 e nº de professores superior a 100); um órgão de gestão de tipo colegial nas escolas públicas em contraponto com um órgão de cariz unipessoal na gestão das escolas privadas; os representantes destes órgãos foram eleitos pelos pares no ensino público, enquanto no ensino privado são nomeados pela entidade titular dos colégios e os restantes cargos de nomeação pelo director (que, em geral nomeia, após consulta dos professores ou sob parecer dos seus representantes); têm, de um modo geral, corpos docentes estáveis podendo haver algumas flutuações (de ano para ano) por força dos currículos; têm professores em acumulação (não sendo muito significativo em nenhuma delas, de 6 a 10 professores nesta situação); em 2006/2007, todas as escolas receberam professores novos (este número foi maior nas escolas públicas); estão organizadas em departamentos curriculares, com vários grupos disciplinares acoplados; têm coordenadores pedagógicos de ciclo e de ensino secundário; têm órgãos de gestão intermédia e assessorias; desenvolveram processos de avaliação interna; tiveram em 2006/07 um processo de avaliação externa (por vontade própria), tendo contratado empresas para o efeito.

Conforme já avançámos anteriormente, até porque constituía critério para a sua selecção na presente investigação, trata-se de quatro escolas com bons resultados escolares por parte dos alunos, designadamente tendo em conta os resultados dos exames anuais do 12º ano de escolaridade e a respectiva colocação nos lugares de topo dos *rankings* escolares publicitados.

4. Caracterização dos Inquiridos

Temos neste estudo 4 escolas em análise e, basicamente, dois tipos de inquiridos: os 4 Presidentes/Directores entrevistados e os 162 professores que responderam ao questionário, constituindo estes últimos a amostra central do estudo.

4.1. Os Entrevistados - Perfil dos Directores

Como instrumento de recolha de informação sobre a gramática escolar e o modelo de gestão/direcção das escolas decidimos recorrer à entrevista semi-estruturada aos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas públicas e aos Directores das escolas privadas. Assim, no quadro abaixo, apresentamos alguns aspectos definidores do perfil dos entrevistados, obtidos nas suas entrevistas.

Quadro V.10.1. Variáveis de Caracterização dos Presidentes/ Directores Entrevistados

Director / Presidente C.E	Sexo	Idade	Habilitações	Anos de Função	Nº de Anos de Docência	Agrupamento
1	M	52	Bacharelato	10	+ 30	530
2	F	57	Licenciatura	15 a 20	+ 30	430
3	M	35	Licenciatura	5 a 10	10	410
4	M	42	Licenciatura	10	20	410

530-Educação Tecnológica; 430- Economia/Contabilidade; 410- Filosofia

4.1.1. Director da Escola da Fonte (nº1)

Professor com experiência rica em funções pedagógicas, executivas (no ensino público e privado), de assessoria (nos serviços de administração central), de gestão e liderança e de coordenação, tendo exercido, ao longo da sua vida profissional, todos os cargos possíveis na escola, estando desde há oito anos como Presidente do Conselho Executivo. Como exerceu funções nos dois tipos de ensino, consegue estabelecer algumas diferenças, referindo que “no ensino público as sensibilidades são muito diferentes e o processo de liderança também”. Em sua opinião, um gestor não devia ser eleito e não devia estar no cargo mais do que dez anos. Na entrevista de 26 de Março 2007 referiu haver algumas limitações no exercício das funções directivas do ensino público, como, por exemplo, a falta de autonomia, a rigidez na contratação e gestão do pessoal, os espartilhos legislativos que dificultam a inovação, as pressões exercidas pelos pais dos alunos sobre os Conselhos Executivos e o reduzido apoio prestado às escolas pelas autarquias, entre outras.

Manifesta um perfil de grande dinamismo e apego à escola, de estar a par de tudo o que se passa, mesmo ao nível dos pequenos incidentes disciplinares. Portanto, um seguimento directo de toda a dinâmica da organização. Nesta escola, estamos perante um

Presidente do Conselho Executivo comunicador, dialogante, participativo, que protagoniza uma liderança forte, marcante, numa escola muito bem organizada, com padrões de qualidade elevados, em que é uma figura central em toda a dinâmica escolar (levando todos a participar), especialmente os órgãos e estrutura colegiais que coordena, assim como os órgãos de gestão intermédia da escola.

As frases - chave da entrevista:

- Um gestor nunca devia ser eleito pelos pares;
- No ensino privado o gestor é obrigado a prestar contas;
- O ensino público não deveria ser “inteiramente” gratuito, como aliás não é.

4.1.2. Director da Escola do Jardim (nº2)

Professora com 33 anos de carreira docente, com bastante experiência, tendo exercido, ao longo da sua já vasta carreira, funções executivas (cerca de 17 anos no cargo de Presidente), pedagógicas, de gestão, liderança e coordenação (de departamento), entre outros cargos (não lecciona há vários anos e também não tenciona voltar a leccionar).

Nesta escola, estamos perante uma Presidente do Conselho Executivo comunicadora “quanto baste”, que responde ao que lhe é solicitado, participativa, bastante organizada e empenhada na gestão da escola, com uma liderança igualmente forte, numa escola muito bem organizada, com padrões de qualidade elevados, em que é figura central de toda a dinâmica escolar. A nosso ver, protagoniza uma gestão centralizadora (delegando com parcimónia e chamando a si a centralidade da direcção pedagógica e administrativa).

As frases-chave da entrevista:

- Uma maior descentralização burocrática das direcções regionais transferiu mais competências para a escola, por isso, existe uma maior dispersão de tarefas muitas atribuições, mais responsabilidades;
- Hoje em dia tudo está muito rotinizado e muito fragmentado, chega muita coisa por via electrónica, o que acarreta dificuldade na gestão desses processos;

- O corpo docente da escola é estável, participativo, composto por profissionais interessados e empenhados.

4.1.3. Director da Escola do Paço (nº3)

Há apenas um ano na Direcção Pedagógica desta escola, lecciona há seis anos na mesma. Foi professor do ensino público, numa escola da província, tem uma licenciatura em Filosofia e superintende todos os assuntos relacionados com a gestão pedagógica da escola, dos alunos e dos professores do 3ºciclo e do ensino secundário. Como está no cargo há muito pouco tempo, não podemos falar de liderança forte. Durante a entrevista foi várias vezes solicitado e interrompido. Por outro lado, sendo o Director que está há menos tempo no cargo, pareceu não estar muito dentro de alguns aspectos funcionais da escola.

As frases-chave da entrevista:

- A maior parte do dia, cerca de 60%, é passada a gerir conflitos relativos aos docentes;
- Sente-se o representante do projecto educativo e do modelo escolhido para a escola.

4.1.4. Director da Escola da Quinta (nº4)

Há seis anos na Direcção desta escola e há 10 anos como professor na mesma. Também foi professor do ensino público, é licenciado em Filosofia, frequentou o Mestrado na área de Gestão e Administração Escolar, tem formação profissional adequada, formação religiosa e cerca de 20 anos de serviço docente, no total.

Assume uma liderança partilhada, participada e descentralizada. A parte relacionada com a liderança pedagógica é da responsabilidade do Subdirector e dos Coordenadores Pedagógicos que são nomeados pelo Director, ou seja, ele próprio. A figura do Director deve ser uma figura de referência, no seu entender. Preside aos conselhos pedagógicos e outras reuniões, todas aquelas em que “se justifique a sua presença”.

Representa o colégio no exterior ou delega essa representação. A sua preferência vai para os contactos, ou seja, acompanhar o dia-a-dia do colégio, sendo assoberbado por tarefas administrativas e burocráticas porque a instituição é grande e tem muitos assuntos para resolver, alguns dos quais delega no Vice-director e Coordenador de Pastoral.

As frases-chave da entrevista:

- O cargo é muito gratificante, compensa o desgaste quotidiano, pela diversidade, contacto com pessoas diversas, situações diversas, o enriquecimento pessoal é enorme – “sou um privilegiado nesse aspecto”;
- O Director ocupa bastante tempo gerindo conflitos pessoais e relacionais dos professores;
- Tudo o que corre menos bem (a responsabilidade) recai sobre o director que tem que ser um “super-homem não o sendo”;
- Os directores não devem ser eleitos pelos pares (não preciso de andar com as pessoas atrás de mim para ser reeleito); sinto-me livre - “Defendo um modelo de gestão em que haja liberdade para decidir e não se colem às direcções”.

4.1.5. Apreciação Global dos Entrevistados - Análise de Conteúdo das Entrevistas

Neste ponto fazemos uma apreciação global dos entrevistados, dois a dois, os das escolas públicas e os das escolas privadas, através de uma análise de conteúdo sumária sem recurso a análise de frequências por se tratar de quatro entrevistas.

Quadro V.11. Análise de Conteúdo das Respostas dos Presidentes/ Directores Entrevistados

<u>TEMAS</u> Categorias ⁷²	<u>RESPOSTAS</u>	
	Presidente Escola Pública 1	Presidente Escola Pública 2
Motivação	Grande (vários anos no cargo) Gosta do que faz	Grande (muitos anos no cargo), “É preciso gostar do que faz senão é muito desgastante”
Perfil do gestor/director	Participativo, dinâmico, convicções fortes	Participativo, dinâmico, centralizador Gosta de ouvir toda a escola através dos grupos disciplinares
	As tarefas administrativas prevalecem sobre as	As tarefas administrativas, as pedagógicas e a gestão de conflitos

⁷² A categoria “dualidade de pertença” foi retirada porque todos os Presidentes e Directores afirmaram ser representantes dos Professores e do Projecto de Escola e não se sentirem divididos.

Tarefas dominantes	pedagógicas Resolver os problemas do dia a dia, inclusive os disciplinares Gestão de conflitos interpessoais	Promover a discussão nos grupos de disciplina para haver propostas da escola Actualização do PE e PEE Os professores trabalham bastante
Organização do trabalho	Boa organização, boas condições de trabalho com a ajuda das equipas escolhidas	Boa organização, boas condições de trabalho com a ajuda das equipas de gestão intermédia. Organiza a maior parte do trabalho sozinho porque está habituado e tem experiência
Equipas de trabalho	Criar boas equipas de trabalho para as tarefas, motivar e dinamizar os professores Papel central do Conselho pedagógico	Aposta na gestão intermédia com equipas funcionais, mas tende a descentralizar o mínimo possível Grande conhecimento do trabalho das equipas
Factores endógenos /exógenos na gestão da organização	E endógenos: gestão de conflitos interpessoais Exógenos: os impeditivos burocráticos e legais; os poucos apoios das autarquias (participam se não tiverem encargos);	gestão de conflitos interpessoais Necessidade de maior participação dos professores os impeditivos burocráticos e legais; a descentralização burocrática trouxe mais tarefas, maior dispersão, maior fragmentação, mais rotinas
Formação	Houve a escola sobre a necessidade de formação	Os grupos pronunciaram-se sobre a necessidade de formação por exº de avaliação contínua
Carácter reversível da função	Sabe que pode voltar ao ensino, mas essa situação não se coloca	Não sente esse problema, reforma-se logo que deixe o cargo
Relações interpessoais	No geral são boas	Alguns problemas que levam tempo a gerir
Estilo de liderança	Democrática centralizada	Centralizada
Convicções pessoais	Acha que os professores devem respeitar a ideia (cultura) de escola Não trabalha para os resultados, eles aparecem com organização e trabalho	Convicções fortes e muita experiência no cargo
Evolução na gestão	Mais tarefas, mais responsabilidade, menos tempo para os aspectos pedagógicos. Apenas mudanças de rotulagem nestes últimos anos	Muitas atribuições, maior responsabilidade. Muita dispersão e fragmentação nas actividades diárias. Chega muitas solicitações (pedidos) e informações por via electrónica difíceis de gerir.
Satisfação e	Gosta de reunir com os colegas e ver o seu trabalho reconhecido	A escola envolve-se nas problemáticas de gestão de conflitos através dos coordenadores e directores de turma e equipas funcionais
Insatisfação	.Dificuldades com as famílias dos alunos; falta de autonomia (financeira) e os imperativos legais Regras muito rígidas na gestão de pessoal	“O ano passado tivemos sérios problemas disciplinares, muitas suspensões (superiores a 50) relativos a alunos que entraram para a escola 7º ano, mas este ano temos muito menos problemas disciplinares”. Nem sempre é fácil dialogar com os familiares
Reconhecimento da função	Omitiu o assunto	
Dificuldades/limitações no exercício das funções	Prescrições normativas. Havia mais autonomia antes do Decreto -lei 115 Homologação dos contratos de pessoal (sem gabinete jurídico) muita insegurança As autarquias ajudam pouco	Prescrições normativas a chegarem a toda a hora Homologação dos contratos de pessoal (sem gabinete. jurídico)
Avaliação interna	Auto-avaliação. Por período e no final do ano. Levantamento estatístico por período dos resultados e os grupos disciplinares indicam estratégias para superar os maus resultados. ⁷³	Auto-avaliação e balanço periódico. Levantamento estatístico por período Com estudo comparativo da progressão da -avaliação. Estratégias de superação.
Avaliação externa Prestação de contas	Contratação de uma empresa para o efeito pelo Conselho Directivo (resultados em Abril de 2006) e através da IGE	Avaliação feita por uma equipa que esteve sediada na escola
Modelo de gestão especial	Não aposta numa gestão com grupos de trabalho - prefere não delegar, só se for necessário Acompanha de forma directa todos os problemas disciplinares mesmo junto dos Encarregados Educação	Gestão muito centralizada
Critérios para o sucesso	Boas condições de trabalho e corpo docente estável motivado e empenhado conjugação favorável de vários factores. Alunos reincidentes no insucesso acabam por não ser aceites Os espaços de convívio anuais o jantar de Natal com os professores, presidentes da assoc de Pais, de alunos, antigos alunos e professores reformados, e jantar de	Boas condições de trabalho e corpo docente estável, competente e participativo Alunos reincidentes no insucesso acabam por não ser aceites. Os espaços de convívio anuais o jantar de Natal e jantar de fim de ano, almoços de fim

⁷³ Nas escolas públicas, a assistência às aulas de professores não teve lugar.

Inovação e mudança/formação	fim de ano no refeitório da escola Projectos até internacionais e europeus. Gostaria de montar uma plataforma on-line Mudar em termos de representatividade da escola	de período nas avaliações Projectos variados - clubes de ciências clube europeu Projectos de saúde aberto aos alunos Projectos com a Faculdade de Ciências
Diferença entre escolas públicas e privadas	No privado é obrigatório prestar contas e motivam-se as pessoas de outra forma Os gestores não são eleitos (e não deveriam ser eleitos)	Não fez referências significativas a este respeito.

Quadro V.11. (cont.) Análise de Conteúdo das Respostas dos Presidentes/ Directores Entrevistados

TEMAS Categorias	RESPOSTAS	
	Director da Escola Privada 3	Director da Escola Privada 4
Motivação	Esteve sempre ligado a cargos de coordenação por isso gosta do que faz	Grande
Perfil do gestor/director	Tem convicções fortes, aparenta segurança no exercício do cargo Defende as hierarquias e os grupos/equipas funcionais de confiança - “descentralizo” Sente-se o representante dos professores e igualmente do modelo da instituição de qualidade e do seu Projecto educativo	O Director deve ser uma figura de referência com formação ao nível da gestão e capacidade de adesão ao projecto de escola, dialogante, comunicador consulta os órgãos da escola
Tarefas dominantes	Administrativas e burocráticas “Apagar fogos” no dia a dia (sempre muito solicitado durante a entrevista) Casos de supervisão pedagógica Assistência a aulas Reuniões semanais com os coordenadores (4 coordenadores) Gerir diferenças de sensibilidade dos professores	Administrativas (burocracia/papéis) e de gestão de conflitos dos pessoais, professores, alunos, pais e funcionários; também relacionais entre professores (acompanha o dia a dia dos professores e alunos) Representação do colégio (disponibilidade religiosa)
Organização do trabalho	Trabalho organizado pelos coordenadores de ciclo e de disciplina Delega competências Boa organização e planificação Quando as directrizes são dadas são respeitadas	Delega competências no vice e nos coordenadores- reuniões de trabalho periódicas Preocupa-se com a forma como se faz a circulação da informação Placard de última hora diariamente
Equipas de trabalho	A direcção pedagógica é escolhida. Os coordenadores de ciclo são escolhidos pelo director. Aposta em equipas de confiança que acompanham de perto os professores	Várias equipas que nomeia, tenta descentralizar Valoriza o trabalho de equipa e quer os professores satisfeitos e motivados para a colaboração
Factores endógenos /exógenos na gestão da organização	Grande dimensão, muitas instalações, muitos alunos etc.	Criar espaços de autonomia A prestação de contas (a IGE faz inspecções)
Formação	Formação na utilização dos cargos alternativos. O currículo e a formação profissional é importante.	Necessidade de formação para as estruturas de coordenação (muita gente não quer estas funções)
Carácter reversível da função	Só está há um ano no cargo e sempre foi professor.	Já foi professor poderá voltar a ser. Está disponível para o trabalho que lhe destinarem
Relações interpessoais	Perde algum tempo a gerir conflitos necessidade de saber lidar com sensibilidades diferentes	Perde bastante tempo a gerir conflitos Grande abertura em termos relacionais Os professores almoçam na escola, em geral sentam-se por ciclos. Existe bom relacionamento entre eles
Estilo de liderança	Participada	Partilhada, pelo diálogo e descentralizada
Convicções pessoais	Convicções fortes. Os professores são profissionais do ensino logo têm que ter formação e apostar na qualidade. Defende o ensino privado - está melhor que o público no momento actual da entrevista (2006)	Aposta na partilha de soluções, no trabalho de equipa e no trabalho cívico junto dos alunos
Evolução na gestão	Algumas novidades ao nível da avaliação de professores Gestão de porta aberta de acompanhamento directo mesmo aos professores	Sistema de gestão de porta aberta e de contacto directo com os actores
Satisfação e Insatisfação		Enriquecimento pessoal Desgaste diário/muita responsabilidade É mais reconhecido se não for eleito e nomeado e se tiver uma postura dialogante de proximidade com os actores
Reconhecimento da função	Não se pronunciou por estar há muito pouco tempo no cargo, embora fosse professor do colégio	
Dificuldades/limitações no exercício das funções	Multiplicidade de tarefas e reuniões. Grande responsabilidade	Pais muito exigentes e até demasiado presentes

Avaliação interna	Auto-avaliação dos docentes em geral. Nalguns casos com observação de aulas Tratamento dos resultados escolares todos os períodos e no final e depois fazem reuniões de apresentação. Fazem avaliação de docente, que é feita pela Direcção pedagógica Têm observações de aulas dos professores em avaliação	Balanço feito no final do ano pelos coordenadores pedagógicos e de ciclo. A avaliação é feita pelos coordenadores de ciclo e delegado de disciplina e de departamento que apresentam um balanço final
Avaliação externa Prestação de contas	IGE (não é frequente) e DREL Reuniões com a IGE durante a fase de recolha de informações A DREL faz auditorias e Vistorias O colégio tem paralelismo pedagógico	Empresa de qualidade FQ, procura elencar áreas de melhoria - pertencem à AEEP IGE e DREL (muito presente há 2 anos – fase de grande avaliação de contas) sobrepunham-se. Presta contas ao providencial e ao Ministério da educação
Modelo de gestão especial	Reuniões entre coordenadores pedagógicos às vezes reuniões com direcções de outros colégios	Controla e gere tudo o que é possível individualmente porque tem muita experiência no exercício do cargo
Crítérios para o sucesso	Aposta em professores de qualidade, com formação e muito empenhados Não é o controlo dos professores que os torna bons professores, é a sua qualidade e formação e boas equipas de gestão intermédias	O perfil das pessoas em que se apoia na gestão intermédia, que coordenam é importante, a capacidade de liderança, competência científica, humanismo, dinamismo e empenhamento, independente da idade (são professores mais jovens) A eficiência dos professores - dão muito tempo à escola.
Inovação e mudança/formação	Projectos e protocolos com a Universidade Católica, ISLA e ISCTE Intercâmbios a nível desportivo com outras escolas Instalação de quadros interactivos	Envolvimento em projectos com as outras escolas “Olimpiadas”
Diferença entre escolas públicas e privadas	Margem de autonomia suficiente Formação profissional boa Qualidade dos professores que são seleccionados Nomeação de pessoas de confiança Lógica de hierarquia que é necessária que no público não existe. Não tem problemas de indisciplina graves para gerir. Os alunos são mais disciplinados e empenhados, dar aulas aqui é mais fácil Mais rigor, maior controlo na assiduidade e os docentes têm mais horas e cumprem mais O ambiente nas escolas públicas está degradado com a proposta de avaliação de professores	As privadas têm mais actividades extra-curriculares, culturais, artísticas e de formação moral e religiosa. Maior envolvimento dos prof. fora das aulas Há selecção de alunos Os Directores não serem eleitos pelos pares faz toda a diferença, dá um posicionamento de muita seriedade e coloca-o numa posição mais livre para decidir (não há lobbies) Mais rigor na assiduidade e os docentes têm mais horas e são cumpridores e participativos

4.1.6. Síntese Apreciativa dos Directores

Todos são professores e, para além de terem leccionado em ambos os sistemas, público e privado, exerceram vários cargos nas escolas ao longo da carreira incluindo o de coordenador de departamento e coordenador de ciclo. Todos afirmam fazer uma gestão de porta aberta, participada e nalguns casos (privado) partilhada. Todos admitem passar grande parte do tempo a gerir conflitos e outras situações diárias.

A importância da direcção e estilo directivo na qualidade das instituições educativas é um tema recorrente e consensual, assumindo que é fundamental que uma

escola de qualidade esteja associada a um bom director ou a uma boa equipa directiva para que possa fazer uma gestão de qualidade⁷⁴.

No que concerne à eleição, esta foi diferente nos dois tipos de escolas, públicas e privadas. Nas escolas públicas, o Presidente foi eleito pelos pares, nos colégios/externatos é designado/nomeado pelos conselhos de gerência ou entidade titular. Em geral, tanto no ensino público como no ensino privado, não têm uma formação específica para o cargo, podendo ter alguma formação em administração escolar. Nas escolas públicas e privadas, há um órgão directivo de coordenação colegial, Presidente e dois Vice-presidentes no público, e nos colégios privados existe um Director e um Vice-director, um deles superintende a parte administrativa e outro a parte pedagógica, sendo coadjuvados por coordenadores pedagógicos. Se o colégio tiver matriz religiosa, os directores pertencem, em geral, às essas ordens religiosas. A participação dos directores na co-gestão pedagógica varia de colégio para colégio, consoante a formação pedagógica e as funções que lhe são distribuídas. No que respeita à duração do cargo, esta também varia: nas escolas públicas era de 3 anos (presentemente é de 4 anos). Nas escolas privadas, a duração pode variar, verificando-se ou não rotatividade, o que normalmente, depende da eficácia de quem dirige e dos resultados escolares apresentados.

4.2. Perfil dos Professores Inquiridos - Análise da Secção I do Questionário

Damos início a este ponto começando por caracterizar o perfil dos professores que responderam ao questionário tomando como referência as quatro escolas seleccionadas para o presente estudo.

4.2.1. Escola da Fonte

Na escola pública da Fonte (nº 1) importa referir que foram recebidos 60 questionários, 2 dos quais foram considerados nulos por não terem sido preenchidos. O

⁷⁴ Como referem Teixidó & Borrell (1998: 148), o que distingue o modelo directivo nas escolas são várias características, a saber: eleição, profissionalidade, coordenação, colegialidade, participação, equilíbrio, co-gestão e temporalidade.

universo dos professores desta escola no ano lectivo (2006/07) em que passámos o questionário era de 134 professores, sendo a população do estudo de cerca de 94, precisamente aqueles que leccionam o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário simultaneamente e os que leccionam o ensino secundário exclusivamente. Assim, 58 professores responderam ao questionário sendo o retorno de 61,7% em relação à população do estudo. No quadro seguinte podemos ver os dados de quatro variáveis que cruzámos através do programa estatístico *SPSS v.15*. Portanto, temos na amostra 46 professores do sexo feminino e 12 do sexo masculino (20.7%), sendo a taxa de feminização bastante elevada, de 79,3%, que, como veremos adiante, é uma das características mais presente nas escolas públicas do estudo.

Quadro V.12. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional

Outras Var.		Idade					Habilitações Académicas			Situação profissional		
Sexo	Nº Absoluto (%)	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	+ 60	Bacharel	Licenciado	Mestrado	QND	QZP	Contratado
Masc.	12 (20.7%)	3	1	5	3	0	6	14	1	11	0	10
Fem.	46 (79.3 %)	2	17	11	11	5	3	30	4	22	7	7
Total	58 (100%)	5	18	16	14	5	9	44	5	33	7	17

* Existe na amostra apenas 1 professor destacado do sexo feminino

Relativamente às idades dos professores inquiridos, por intervalos de classe de 10 anos, vemos que os professores com idades compreendidas entre os 30 - 39 anos são em maior número (18) representando 31%, seguindo-se os de idades compreendidas entre os 40 - 49 anos (16) representando 27,6%. Ao analisarmos o quadro V.12. verificamos que a amostra dos professores inquiridos, na sua maioria, se distribui pelo grupo de idades situado entre os 30 e os 59 anos (48-82,7), sendo 9 do sexo masculino. No pólo minoritário temos os professores com idades compreendidas entre os 20 - 29 anos e com mais de 60 anos, 5 em cada grupo (8,6%).

Analisando as habilitações académicas dos inquiridos, vemos que a maioria deles possui uma licenciatura e licenciatura e mestrado (5), o que corresponde a 86,2%, sendo que 9% têm apenas o bacharelato. Já no que diz respeito à situação profissional, apenas 29,3% não têm vínculo ao Ministério da Educação. O corpo docente da escola tem sido

estável, embora este ano 2006/2007 a escola tenha recebido professores novos. Na amostra, 58,6% pertence ao quadro de escola, 12 % ao quadro de zona pedagógica e 29,3 % são professores contratados (Quadro V.12.).

Quanto à formação profissional, temos que a maioria dos professores (53,4 %) tem o ramo educacional (31), o que significa que logo no início da carreira optaram pela variante de ensino. As outras situações de formação profissional encontram-se distribuídas do seguinte modo: estágio clássico (8), formação em serviço e profissionalização integrada (19). Assim, todos os professores têm à partida uma formação profissional adequada à docência

No que respeita ao total dos anos de docência (quadro V.13), os professores têm em média de 19 anos, sendo de referir que 50% dos professores já leccionam há 18 ou mais anos e que apenas 13,8% leccionam há 5 ou menos anos.

Quadro V.13. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Anos de Docência na Totalidade e na Escola

Nº de Professores	Na totalidade		Na escola	
	Nº Absoluto	%	Nº Absoluto	%
Nº de anos de docência				
De 0 a 5 anos	8	13,8	33	56,9
De 6 a 10 anos	8	13,8	7	12,1
De 11 a 15 anos	10	17,2	9	15,5
De 16 a 20 anos	8	13,8	6	10,3
De 21 a 25 anos	4	6,9	1	1,7
De 26 a 30 anos	9	15,5	2	3,4
De 31 a 35 anos	9	15,5	-	-
Mais de 36	2	3,4	-	-
Total	58	100,0	58	100,0

Quanto aos anos de docência nesta escola, a média é de 7,3, sendo de referir que os professores que leccionam há 1 ano representam 32,8%. A leccionar há 10 anos ou mais anos são 34,5% (20 professores). O professor mais antigo lecciona há 27 anos. Devido ao elevado número (19) de professores a leccionar há um ano, a média de anos de docência na amostra é baixa⁷⁵.

Em relação à variável “acumulação de serviço” noutra instituição de ensino, apenas 10 professores acumulam, representando 17,2% da amostra. Relativamente à variável

⁷⁵ Provavelmente isso deve-se ao facto de ter (entretanto) havido concurso para professores. Certamente, foram colocados professores novos, porque um número significativo de professores se tem vindo a reformar.

“níveis de ensino”, 44,8% lecciona o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, em simultâneo e 55,2% lecciona o ensino secundário⁷⁶.

Quanto aos cargos desempenhados pelos professores, verifica-se uma grande dispersão (quadro V.14.) tendo sido considerado o termo, “vários” para os inquiridos que indicaram vários cargos, nomeadamente, assessor, coordenador, membro de conselho pedagógico e de assembleia de escola, entre outros. O cargo de Director de Turma é o mais representado com 23 respostas (39,7%), seguindo-se o de Coordenador de Departamento com 9 respostas (15,5%), igualmente “vários cargos” tem 9 respostas representando (15,5%) e “nenhum cargo” tem 11 respostas representando (19,0%).

Quadro V.14. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados

Cargos	Nº de Prof.	Frequência	Percentagem
Vários*		10	17,2
Nenhum		11	19,0
C. Departamento		9	15,5
Director de Turma		27 (4 coordenam)	46,6
Assessor C.E.		1	1,7
Total		58	100,0

Em relação aos grupos disciplinares, verifica-se igualmente uma grande dispersão estando bastantes grupos representados (14). Os grupos com maior expressão são os de Matemática e Educação Física, ambos com 9 professores (15,5% cada), de Português com 7 (12,1%), seguindo-se Francês e História com 4 professores (6,9%).

No que se refere ao número de turmas leccionadas pelos inquiridos, 28 professores referiram que leccionam entre 1 e 3 turmas, representando 48,3%; 27 professores leccionam entre 4 a 6 turmas, representando 46,5% e apenas 3 professores leccionam mais do que 7 turmas, representando 5,2 %.

Quadro V.15. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar

Área Disciplinar	Frequência/Professores	Percentagem (%)
300-Português	7	12,1
320-Francês	4	6,9
330-Inglês	3	5,2
340-Alemão	1	1,7
400- História	4	6,9
410-Filosofia	2	3,4
430-Economia e Contabilidade	3	5,2

⁷⁶ Os professores que leccionam só o 3º ciclo não integram a amostra, tendo apenas participado no pré-teste.

500-Matemática	9	15,5
510-Física e Química	1	1,7
520-Biologia e Geologia	3	5,2
550-Informática	1	1,7
530-Educação Tecnológica	3	5,2
600-Artes Visuais	3	5,2
620-Educação Física	9	15,5
Não Responde	5	8,6
Total	58	100,0

Quanto à carga horária dos professores da escola da Fonte, o número mínimo de horas referidas foi de 12 horas (4 professores) e o número máximo foi de 35 horas (1 professor). Nas respostas verificámos uma grande dispersão na distribuição das horas lectivas e não lectivas do horário destes professores. Atendendo à grande variedade nas respostas, optámos por dividir a amostra em dois grupos (grupo dos que têm horário completo e grupo dos que têm horário incompleto).⁷⁷ Assim, a maioria dos professores, 44 (75,9%), tem horário completo, com um número de horas igual ou superior a 23/24 horas semanais (em 18 questionários refere-se entre 23 e 27 horas) e 14 (24,1%) têm uma carga horária inferior a 23 horas (Quadro V.16). Como seria de esperar, os mais sobrecarregados são os que integram as áreas das Ciências Exactas, Línguas e Educação Física/Desporto.

Quadro V.16. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Horário

Horário	Número de Prof.		Horas lectivas	Número de Prof.	
	Frequência	%		Frequência	%
Completo = a 23/24 h ou+ horas*	26	45,0	= a 14 horas	9	15,6
	18	30,9	+ de 14 horas	30	51,7
Grande dispersão	5		< de 14 horas	5	8,6
Total	44	75,9		44	75,9
Incompleto < 23 horas	14	24,1	< a 14 h	14	24,1
Total	58	100	Total	58	100,0

*Professores de Matemática, Línguas e Educação Física em maior número

No que respeita às horas que os professores passam na escola em planificação de actividades lectivas verifica-se também uma grande dispersão (e alguma confusão) no tipo de respostas. Assim, 13 professores (22,4%) referem que não planificam na escola (alguns mencionam falta de espaço), 25 professores (43,1%) estão na escola entre 1 a 5 horas, 14

⁷⁷ Relativamente aos horários dos professores, existem regras estritas para o número de horas lectivas e não lectivas, de acordo com os estatuto do professor e cargos a desempenhar.

estão na escola entre 6 a 10 horas (24,1 %) e apenas 6 ficam mais de 10 horas (10,3%) (Quadro V.17).

Quadro V.17. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: N° de Horas de Planificação de Actividades Lectivas e Não Lectivas

N° de Horas de Planificação de Actividades	Lectivas Frequência/N° Professores	Percentagem %	Não lectivas Frequência/N° Professores	Percentagem %
0 horas	13	22,4	6	10,3
1-5 horas	25	43,1	25	43,1
6-10 horas	14	24,1	20	34,5
>10 horas	6	10,3	7	12,1
Total	58	100,0	58	100,0

Quanto à planificação de actividades não lectivas, 6 (10,3%) professores referiram que não passam tempo na escola, 25 (43,1%) passam entre 1 a 5 horas, 20 (34,5%) entre 6 a 10 horas e 7 (12,1) mais do que 10 horas.⁷⁸

Quanto à questão – *com costumam habitualmente os professores preparar as suas aulas?* – a maioria, 72,4% (42 professores), responde *sozinho*, 25,9 % (15) *sozinho e em equipa*, e apenas 1 *em equipa*.

Quadro V.18. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação

Preparação de Aulas	Número de Professores		
	Frequência	Percentagem	Local
Sozinho	42	72,4 %	Casa- 28
			Casa e escola- 13
			Outro- 1
Em Equipa	1	1,7 %	Escola- 1
Sozinho e em Equipa	15	25,9 %	Casa e escola- 15
Total	58	100 %	58

Quanto ao local de preferência para realizar essa actividade, responderam: *em casa* 28 professores, *em casa e na escola*, também 28, *na escola* 1 e *noutro local*, também 1 professor (quadro V. 18.). Sendo assim, esta preferência deve-se a não haver espaço, nem condições na escola, a falta de material informático, à proximidade casa - escola e à necessidade de isolamento para trabalhar. O sentido prático, a disponibilidade e a economia de tempo não foram razões muito apontadas.

⁷⁸ A esse respeito todos os professores referiram ter reuniões periódicas, o que significa que obrigatoriamente passam algum tempo em actividades não lectivas.

4.2.2. Escola do Jardim

Na Escola do Jardim (pública nº 2) importa referir que foram recebidos 43 questionários que constituem a amostra, representando 44,7% da população em estudo, cerca de 96 professores, precisamente aqueles que leccionavam o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, embora o universo dos professores (2006/07) fosse de 132. Portanto, o retorno nesta escola foi inferior ao da escola anterior em cerca de 17,0 %, significando que o apelo e o empenho para a participação no estudo foi menor, apesar de as escolas nº 1 e nº 2 serem, em quase tudo, idênticas (características, organizacionais, estruturais e populacionais). Portanto, amostra é composta por 43 elementos, sendo 38 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, sendo a taxa de feminização de 88,4% (também bastante elevada).

Quadro V.19. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional

Outras Var.		Idade					Habilitações Académicas			Situação profissional		
Sexo	Nº Absoluto (%)	20-29	30-39	40-49	50-59	60+	Bacharel	Licenciado	Mestre	QND	QZP	Contratado
Masc.	5 (11,6%)	0	1	1	1	2	0	5	0	5	0	0
Fem.	38 (88,4 %)	0	9	6	22	1	11	26	1	32	3	3
Total	43 (100%)	0	10	7	23	3	11 (25,6%)	31 (72,1%)	1 (2,3%)	37 (86%)	3 (7%)	3 (7%)

No quadro V.19 relacionamos a variável sexo com a idade, habilitação académica e situação profissional e vemos que os professores com idades compreendidas entre os 50 - 59 anos (53,5 %), licenciados, pertencentes ao quadro da escola foram os que mais participaram no estudo, seguindo-se os de idades compreendidas entre os 30 - 39 anos (23,3%). Não responderam ao questionário os professores com idades compreendidas entre os 20 - 29 anos.

Analisando agora as habilitações académicas dos inquiridos, vemos que a maioria deles possui uma licenciatura (74,4%), enquanto 25,6 % têm apenas o bacharelato. No que se refere à situação profissional, apenas 3 professores do sexo feminino (7%) são

contratados. Podemos considerar que o corpo docente é estável, já que na amostra 86 % pertencem ao quadro de escola.

Quanto à formação profissional temos: 17 professores (39,5 %) referiram ter a “formação em serviço” como habilitação profissional e 11 professores (25,6 %) o “ramo educacional”, o que significa que optaram logo pela via de ensino. As outras situações de formação profissional referidas distribuem-se de igual modo, a saber: 5 professores com “estágio clássico”, 5 com “profissionalização integrada” e 5 com “profissionalização em serviço”. À semelhança da escola pública nº 1, todos os professores inquiridos têm formação profissional adequada à docência.

No que respeita ao total de anos de docência, dos 43 professores, a média é de 24,8 anos, sendo de referir que 60,4% (% acumulada) dos professores leccionam há mais de 25 anos e que nenhum professor lecciona há menos de 6 anos, sendo que apenas 7% dos docentes leccionam há mais de 6 e há menos de 10 anos. Dos docentes inquiridos, 35% trabalha há mais de 31 anos, enquanto o docente com menos anos de serviço está no seu oitavo ano de ensino.

Quadro V.20. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Anos de Docência no Total e na Escola

Variáveis	Total de anos de docência		Nº de anos de docência na escola	
Anos de Serviço	Frequência			
	Nº Professores	%	Nº Professores	%
De 0 a 5 anos	0	0	14	32,6
De 6 a 10 anos	3	7,0	7	16,3
De 11 a 15 anos	6	14,0	5	11,6
De 16 a 20 anos	4	9,3	12	27,9
De 21 a 25 anos	4	9,3	3	7,0
De 26 a 30 anos	11	25,6	0	0,0
De 31 a 35 anos	15	34,8	2	4,6
Total	43	100,0	43	100,0

Quanto aos anos de docência dos inquiridos nesta escola, a média é de 11,5 verificando-se também uma dispersão considerável. Assim, os que leccionam há 5 ou menos anos representam 32,6% desta amostra; os que leccionam há mais de 6 e menos de 15 anos são 27,9% dos professores. Igualmente representando 27,9% estão os professores que leccionam há mais de 15 e menos de 21 anos. A ensinar há 35 anos na escola há um professor e a leccionar há 1 ano, 7 professores, sendo a média de anos de docência na escola de 24,8 anos.

Em relação à variável “acumulação de serviço”, apenas 9 professores acumulam numa instituição privada representando 20,9% da amostra.

Relativamente à variável “níveis de ensino”, 19 professores (44,2%) leccionam o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, em simultâneo, e 24 professores (55,8%) leccionam apenas o ensino secundário. Um aspecto interessante é que ambas as percentagens são muito idênticas às da escola nº 1.⁷⁹

No que respeita à variável “cargos desempenhados” pelos docentes (quadro V.21), também existe grande dispersão tendo sido utilizado o termo “vários” para indicar mais do que um cargo, sendo este o mais representado com 22 respostas (51,2%), seguindo-se o de Director de Turma com 12 respostas (27,9%).

Quadro V.21. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados na Escola

Cargos	Nº de Prof.	Frequência	Percentagem
Vários*		22	51,2 %
Nenhum		3	7,0 %
C. Departamento		4	9,2 %
Director de Turma		14 (2 coordenam)	32,6 %
Total		43	100,0 %

* “Vários” inclui os cargos de Assessores, Coordenadores, membros de Conselho Pedagógico, Conselho Executivo e de Assembleia de escola, entre outros.

Relativamente ao grupo disciplinar, verifica-se uma significativa dispersão estando bastante bem representados (15) na amostra. Os grupos com maior expressão são: Física e Química e Biologia e Geologia, ambos com 6 professores (14,0% cada), Português, Inglês e Artes Visuais com 4 professores respectivamente (9,3%).

Quadro V.22. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar

Área Disciplinar	Frequência/Professores	Percentagem
300-Português	4	9,3
320-Francês	2	4,7
330-Inglês	4	9,3
340-Alemão	0	0
400- História	2	4,7
410-Filosofia	1	2,3
420-Geografia	3	7,0
430-Economia e Contabilidade	2	4,7
500-Matemática	1	2,3
510-Física e Química	6	14,0
520-Biologia e Geologia	6	14,0
550-Informática	1	2,3

⁷⁹ Os professores que leccionam apenas o 3º ciclo não integram esta amostra que é uma amostra de conveniência, tendo-se optado pela sua exclusão.

530-Educação Tecnológica	2	4,7
600-Artes Visuais	4	9,3
620-Educação Física	3	7,0
Não Responde	2	4,7
Total	43	100,0

* Ciências Religiosas (Q 115, Q116)

No que se refere ao número de turmas leccionadas pelos inquiridos, de acordo com o que os próprios disseram, verificamos que a amostra se encontra dividida em dois grandes grupos, os que leccionam entre 1 e 3 turmas, representando 67,4% (29), e os que leccionam entre 4 a 6 turmas, representando 25,6% (11).

No que respeita ao horário dos professores, encontramos significativa variedade nas respostas, que contemplam 8 horários incompletos e 35 completos. Assim, a maioria dos professores da amostra tem um número de horas de trabalho igual ou superior a 23/24 horas. Atendendo ao facto de este horário não corresponder exclusivamente a horas lectivas optámos por dividir a amostra apenas em dois grandes grupos (horário completo ou incompleto)⁸⁰.

No que se refere às “horas lectivas”, verificamos, tal como na variável anterior, uma grande dispersão, que se situa entre as 7 horas (1 professor, 2,3%) e as 25 (1 professor, 2,3%) sendo que 11 professores referem ter 12 horas lectivas (39,5%). Assim, de acordo com o quadro V. 23, temos mais de 14 horas lectivas, 20 professores, e igual a 14 horas, 4 professores.

Quadro V.23. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Horário

Número de Prof.			Número de Prof.		
Horário	Frequência	%	Horas lectivas	Frequência	%
<u>Completo</u> = a 23/24 h ou+ horas*	22	51,1	= a 14 horas + de 14 horas < de 14horas	4	9,3
Grande dispersão	13	30,2		20	46,5
Total	35	81,3		11 (12 Horas)	39,5
<u>Incompleto</u> < 23horas	8	18,7		35	81,3
Total	43	100,0	Total	43	100,0

No que respeita às horas que os professores passam na escola em planificação de “actividades lectivas”, verifica-se também uma grande dispersão. Tendo em conta, o que

⁸⁰ Alguns professores referem ter 21 horas que consideramos horário completo. Não foi fácil tratar esta variável, pois existindo um leque muito variado de respostas.

foi referido pelos inquiridos, 6 professores (14,0%) não planificam na escola, 23 professores (53,4%) planificam na escola, entre 1 e 5 horas, 12 professores (27,9%) estão na escola entre 6 a 10 horas e apenas 2 (4,7%) mais de 10 horas de actividades de planificação lectiva.

Quadro V.24. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: N° de Horas de Planificação, de Actividades Lectivas e Não Lectivas

N° de Horas de Planificação de Actividades	Lectivas Frequência/N° Professores	Percentagem %	Não lectivas Frequência/N° Professores	Percentagem %
0 horas	6	14,0	0	0,0
1-5 horas	23*	53,4	16	37,2
6-10 horas	12*	27,9	25	58,2
>10 horas	2	4,7	2	4,6
Total	43	100,0	43	100,0

* Números idênticos à escola nº1

No que concerne à planificação de actividades não lectivas, 16 professores afirmaram que passam, na escola, entre 1 e 5 horas (37,2%), 25 professores, entre 6 e 10 horas (58,2%), e mais de 10 horas apenas 2 professores (4,6%). É óbvio que os professores (alguns referem muitas horas) passam bastantes horas na escola, não só em várias reuniões, como, também, em actividades de substituição, sala de estudo, apoio pedagógico acrescido, tutorias, direcção de turma, entre outras.

Quanto à questão - *como habitualmente costumam os professores preparar as suas aulas?*, a maioria dos professores, 25 (58,1%), responde *sozinho* e 37,2% (16) *sozinho e em equipa*. No que concerne ao local de preferência para essa tarefa, *em casa* reponderam 17 inquiridos e *em casa e na escola* 23 inquiridos (quadro V.25). Como se pode constatar, algumas das razões apontadas para a escolha do local indicado foram as seguintes: não haver espaço nem condições para permanecer na escola, falta de material informático, proximidade casa - escola e necessidade de isolamento.

Quadro V.25. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação

Preparação de Aulas	Número de Professores			
	Frequência	Percentagem	Local	Percentagem
Sozinho	25	58,1%	Casa- 17	39,5 %
			Casa e escola- 23	53,5 %
			Outro- 0	0,0 %
Em Equipa	2	4,7%	Escola- 21	2,7 %
Sozinho e em Equipa	16	37,2%	Escola- 1	4,3 %
Total	43	100 %	43	100 %

4.2. 3. Escola do Paço

Na escola nº 3, um estabelecimento de ensino privado (conforme já dissemos), foram recebidos 34 questionários, 3 dos quais foram considerados nulos por se encontrarem em branco⁸¹. O universo/população dos professores desta escola, no ano lectivo de 2006/07 (em que passámos o questionário), era de 50⁸² professores aproximadamente, precisamente, os professores que leccionam o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário simultaneamente e os que leccionam exclusivamente o ensino secundário.

A amostra dos professores que devolveram o questionário é de 31 elementos, (devolução de 62% da população em estudo), sendo 21 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Portanto, a taxa de feminização da amostra é de 67,7%, sendo igualmente elevada, é inferior às taxas das escolas públicas anteriores.

Quadro V.26. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional

Outras Var.		Idade					Habilitações Académicas			Situação profissional		
Sexo	Nº Absoluto (%)	20-29	30-39	40-49	50-59	+60	Bacharel	Licenciado	Mestre	QND	QZP	Contratado
Masc.	10 (32,3%)	3	4	1	1	1	3	6	1	5	0	5
Fem.	21 (67,7%)	5	7	3	5	1	9	10	2	8	0	13
Total	31 (100%)	8	11	4	6	2	12 (38,7%)	16 (51,6%)	3 (9,7%)	13 (41,9%)	0 (0%)	18 (58,1%)

Em relação às idades dos professores inquiridos por intervalos de classe de 10 anos, vemos que os professores com idades compreendidas entre os 30 - 39 anos são em maior número representando 35,5%, seguindo-se os inquiridos de idades compreendidas entre os 20 - 29 anos representando 25,8%. Assim, os inquiridos distribuem-se pelo intervalo dos 20 aos 39 anos, cuja percentagem acumulada é de 61,3% (19 professores). No pólo oposto estão os professores com mais de 60 anos, apenas 2, representando 6,5% desta amostra.

⁸¹ Trata-se de questionários não preenchidos, embora tenham sido devidamente entregues em envelope fechado.

⁸² Neste número não estão incluídos os professores do 1º ciclo, os do 2º ciclo e os do 3º ciclo (que só leccionam estes níveis e não o ensino secundário). Estes dados foram obtidos em entrevista ao Director (não constam de informação escrita).

Analisando (quadro V.25.) agora as habilitações académicas dos professores inquiridos, constatamos que a maioria deles (19) possui uma licenciatura (e/ou mestrado), o que corresponde a 61,3 % (% acumulada), sendo que 38,7% têm apenas o bacharelato.

Quanto à formação profissional, a maioria dos professores, 48,4%, tem o ramo educacional, o que significa que, desde logo, optaram pela profissão docente. Apenas 1 professor fez o estágio clássico (mais idoso). Todos os professores têm formação profissionalizada que os habilita para a docência e a modalidade de estágio está em consonância com a idade “mais baixa” dos inquiridos desta escola que têm, também, habilitação académica mais qualificada (61,3%). Portanto, adquiriram os conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos (100%) exigidos para leccionar as disciplinas específicas do grupo disciplinar a que pertencem.

No que se refere à situação profissional, 58,1% dos inquiridos são contratados (18) não tendo vínculo efectivo aos quadros do colégio (quadro V.25), nem ao Ministério da Educação. Mesmo assim, não consideramos o corpo docente pouco estável, pois os colégios apresentam diferenças significativas quanto ao regime de contratação dos docentes. Hoje em dia, já apresentam um quadro fixo/estável de docentes, alguns deles vindos do ensino público. Assim, alguns dos professores contratados estavam (e estão) em regime de acumulação, exercendo as suas funções nesta situação há muitos anos.⁸³

No que respeita aos anos de docência exercidos pelos professores, a média é de 15 anos, sendo de referir que 71% (% acumulada) dos professores lecciona há menos de 15 anos (quadro V.27).

Quadro V.27. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Anos de Docência no Total e na Escola.

Variáveis	Total de anos de docência		Nº de anos de docência na escola	
Anos de Serviço	Frequência			
	Nº Professores	%	Nº Professores	%
De 0 a 5 anos	7	22,6	11	35,5
De 6 a 10 anos	8	25,8	11	35,5
De 11 a 15 anos	7	22,6	1	3,2
De 16 a 20 anos	0	0,0	5	16,1
De 21 a 25 anos	1	3,2	2	6,5
De 26 a 30 anos	3	9,7	1	3,2
De 31 a 35 anos	4	12,9	0	0,0
+ de 36 anos	1	3,2	0	0,0
Total	31	100,0	31	100,0

⁸³ Esta situação era mais frequente há uns anos atrás em que era permitido acumular mais horas, do que actualmente. Alguns desses docentes estão reformados do ensino público e continuam a leccionar no ensino privado.

Quanto aos anos de docência nesta escola, vemos que existe uma grande dispersão na distribuição dos professores da amostra; os que leccionam há 5 ou menos anos representam 35,5%, entre os 6 e os 10 anos de serviço estão também 35,5 % dos professores. Devido ao elevado número de professores (22) a leccionar entre 0 a 10 anos, 71%, a média de anos de docência na escola é de 9,3 anos.

Em relação à variável “acumulação de serviço” noutra instituição (pública ou privada), 8 professores disseram que acumulavam, representando 25,8% da amostra.

Relativamente à variável “níveis de ensino”, 80,6 % dos professores leccionam o 3ºciclo do ensino básico e o ensino secundário e 19,4% leccionam apenas o ensino secundário.

No que respeita aos cargos desempenhados pelos docentes, podemos constatar que existe alguma dispersão tendo o termo “vários”, juntamente com o cargo de coordenador de departamento/disciplina, apenas 5 respostas em cada variável (16,1%), seguindo-se o de Director de Turma com 10 respostas (32,3%) e 11 professores referiram não exercer cargos (35,5%) (quadro V.28).

Quadro V.28. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados nesta Escola

Cargos	Nº de Prof.	Frequência	Percentagem
Vários*		5	16,1
Nenhum		11	35,5
C. Departamento		5	16,1
Director de Turma		10	32,3
Total		31	100,0

* “Vários” inclui os cargos de Assessores, Coordenadores, membros de Conselho Pedagógico, Conselho Executivo e de Assembleia de Escola, entre outros.

Relativamente aos grupos disciplinares, verifica-se uma significativa dispersão com bastantes grupos representados (14), à semelhança das escolas anteriores. Os grupos com maior expressão são Português e Física e Química, ambos com 4 professores (12,9%), seguindo-se as Línguas Estrangeiras e as Artes Visuais com 3 professores cada, respectivamente (9,7%).

Quadro V.29. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar

Área Disciplinar	Frequência/Professores	Percentagem
220- Português/Inglês	2	6,5
290-Educação Moral e Religiosa, 10º grupo- EMRC*	2	6,5
300-Português	4	12,9
320-Francês	3	9,7
330-Inglês	3	9,7
400- História	1	3,2
420-Geografia	1	3,2
430-Economia e Contabilidade	1	3,2
500-Matemática	2	6,5
510-Física e Química	4	12,9
520-Biologia e Geologia	1	3,2
530-Educação Tecnológica	1	3,2
600-Artes Visuais	3	9,7
620-Educação Física	2	6,5
Não Responde	1	3,2
Total	31	100,0

*Ciências Religiosas (Q 115, Q116)

No que se refere ao número de turmas leccionadas, verificámos que na amostra surgem vários grupos, sendo maior o dos professores que leccionam entre 4 a 6 turmas, representando 48,4% (15 professores).

Quanto ao horário do professor, o mínimo de horas referidas é de 6 horas (2 professores) e o máximo é de 34 horas (1 professor) verificando-se uma grande dispersão nas frequências. Assim, a maioria dos professores, 23 (74,2%), tem um número de horas de trabalho igual ou superior a 23/24 horas (horário completo) e 8 professores (25,8%) têm uma carga horária inferior a 23 horas (horário incompleto).

No que respeita ao número de horas passadas na escola a planificar as actividades lectivas, a maioria dos professores (51,6%) afirmam passar entre 1-5 horas semanais. No entanto, 7 professores (22,6%) indicam que nunca planificam na escola.

Quadro V.30. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Nº de Horas de Planificação, de Actividades Lectivas e Não Lectivas

Nº de Horas de Planificação de Actividades	Lectivas Frequência/Nº Professores	Percentagem %	Não lectivas Frequência/Nº Professores	Percentagem %
0 horas	7	22,6	0	0,0
1-5 horas	16*	51,6	21	67,7
6-10 horas	4	12,9	7	22,6
>10 horas	4	12,9	3	9,7
Total	31	100,0	31	100,0

* Número superior ao das escolas nº 1 e 2

Relativamente às horas que passam na escola em planificação de actividades não lectivas, a maioria dos professores, 67,7% (21), referem que passam semanalmente entre 1-5 horas na escola.

Quadro V.31. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação

Preparação de Aulas	Número de Professores			
	Frequência	Percentagem	Local	Percentagem
Sozinho	22	71,0%	Casa- 15	48,4 %
			Casa e escola- 7	22,6 %
			Total- 22	71,0 %
Em Equipa	3	9,7%	Escola- 3	9,6 %
Sozinho e em Equipa	6	19,4%	Casa-Escola- 6	19,4 %
Total	31	100 %	31	100 %

No que respeita à preparação das aulas isoladamente ou em equipa, a grande maioria dos inquiridos (71%) responde que trabalha sozinho, tanto em casa como na escola (casa – 48,4%; casa e escola - 42%), o que parece ser prática usual nas várias escolas estudadas (quadro V.31).

4.2.4. Escola da Quinta

Responderam ao questionário na Escola (privada) da Quinta (nº4) 30 professores (12 do sexo feminino e 18 do sexo masculino), o que representa um retorno de cerca de 50% da população em estudo, se pensarmos que o universo da amostra (ou seja os professores que leccionam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário) é de 60. Nesta escola, a taxa de feminização da amostra é de 40,0%, sendo a mais baixa das quatro escolas estudadas. Em termos da variável sexo, esta amostra difere significativamente do colégio anterior e das escolas públicas estudadas.

No quadro seguinte apresentamos os dados de quatro variáveis.

Quadro V.32. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Sexo, Idade, Habilitação académica e Situação profissional

Outras Var.		Idade					Habilitações Académicas			Situação profissional		
Sexo	Nº Absoluto (%)	20-29	30-39	40-49	50-59	+60	Bacharel	Licenciado	Mestre	QND	QZP	Contratado
Masc.	18 (60%)	2	8	3	1	4	2	15	1	8	0	10
Fem.	12 (40%)	2	6	2	1	1	1	11	0	4	0	8
Total	30 (100%)	4	14	5	2	5	3 (10%)	26 (86,6%)	1 (3,3%)	12 (40%)	0 (0%)	18 (60%)

Em relação às idades dos inquiridos, por intervalos de classe de 10 anos, vemos que os professores com idades compreendidas entre os 30 - 39 anos são em maior número, representando 46,7%, seguindo-se os de idades compreendidas entre os 40 - 49 anos, representando 16,7%. Ao analisarmos o quadro verificamos que a amostra dos professores inquiridos se distribui preferencialmente pelo grupo etário que se situa entre os 20 e os 39 anos, cuja percentagem acumulada é de 60,0 % ou seja de 18 professores (destes, 10 são do sexo masculino e 8 do feminino). No pólo oposto temos os professores com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos, 2 professores, e, com mais de 60 anos, 5 representando apenas 16,7% da amostra.

Analisando agora as habilitações académicas dos professores inquiridos vemos que a maioria deles (27) possui uma licenciatura (licenciatura e mestrado), o que corresponde a 90% (% acumulada), sendo que 10% têm apenas o bacharelato. Assim, encontramos nesta amostra professores bastante qualificados (90%). Portanto, os inquiridos possuem os conhecimentos científicos e técnico-pedagógicos (100%) exigidos para leccionar as disciplinas do grupo a que pertencem.

No que se refere à situação profissional, 60,0% dos professores desta amostra são contratados, não tendo vínculo efectivo aos quadros do colégio, e 40% têm vínculo ao colégio⁸⁴.

Quanto à formação profissional, temos 11 professores com o ramo educacional (36,7%) e 9 com o curso de profissionalização integrada (30%), 5 com formação em

⁸⁴ Em entrevista, o Director do colégio referiu que este tem um corpo docente estável, muito profissional, qualificado, empenhando e que trabalha na escola e com os alunos muitas horas para além do seu horário de trabalho.

serviço (16,7%), 3 com profissionalização em exercício (10%) e 2 professores com o estágio clássico (os que têm mais idade). Portanto, todos os professores da amostra têm formação adequada à docência.

No que respeita aos anos de docência exercidos pelos professores, a média é de 16,71% anos sendo de referir que 66,7 de % acumulada, 20 professores leccionam há menos de 15 anos.

Quadro V.33. Distribuição dos Professores Inquiridos pelas Variáveis: Anos de Docência no Total e na Escola

Variáveis	Total de anos de docência		Nº de anos de docência na escola	
Anos de Serviço	Frequência			
	Nº Professores	%	Nº Professores	%
De 0 a 5 anos	5	16,7	12	40,0
De 6 a 10 anos	5	16,7	5	16,6
De 11 a 15 anos	10	33,3	8	26,6
De 16 a 20 anos	2	6,7	3	10,0
De 21 a 25 anos	3	10,0	2	6,8
De 26 a 30 anos	0	0,0	0	0,0
De 31 a 35 anos	2	6,7	0	0,0
+ de 36 anos	3	10,0	0	0,0
Total	30	100,0	30	100,0

Quanto aos anos de docência nesta escola, vemos que existe uma grande dispersão na distribuição dos professores. Os que leccionam há 5 ou menos anos representam 35,5%, entre os 6 e os 10 anos de serviço estão 35,5 dos professores. Devido ao elevado número de professores (22) a leccionar dos 0 aos 10 anos (71%) nesta escola, a média de anos de docência corresponde a 9,35%.

Em relação à variável acumulação de serviço noutra instituição de ensino (pública ou privada), 9 professores referiu acumular, representando 30,0% da amostra.

Relativamente à variável níveis de ensino, 46,7% leccionam o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e 53,3% leccionam apenas o ensino secundário. Na amostra deste colégio verifica-se uma percentagem bastante superior de professores a leccionar apenas o ensino secundário.

No que respeita aos cargos desempenhados pelos docentes, pode-se constatar que existe alguma dispersão tendo sido considerado o termo “vários” para os casos em que são indicados mais do que um cargo (9 professores – 30%), sendo que 12 professores (40%) não exercem cargos. Esta percentagem é ligeiramente superior à da escola anterior.

Quadro V.34. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Cargos Desempenhados nesta escola

Cargos	Nº de Prof.	Frequência	Percentagem
Vários		9	30,0
Nenhum		12	40,0
C. Departamento		3	10,0
Director de Instalações		5	16,7
Assessor C.E.		1	3,3
Total		30	100,0

Relativamente aos grupos disciplinares (Ver Quadro V.35), verifica-se uma significativa dispersão estando bastantes grupos representados (11), mas em número ligeiramente inferior aos das outras amostras. Os grupos com maior expressão são os de Física e Química e Educação Física, ambos com 5 professores (16,7%) e de Matemática (13,3%). Nesta escola, a diferença reside no grupo de Português/Inglês que não está representado.

No que se refere ao número de turmas leccionadas pelos professores inquiridos, pensamos que existe uma maior rentabilização de recursos nas escolas privadas, onde o número de professores é inferior em relação às escolas públicas. Ao analisarmos os dados obtidos dividimo-los em 3 grupos, sendo maior o grupo dos professores que leccionam entre 4 a 6 turmas representando 43,4% (13 professores), seguindo-se os que leccionam entre 1 a 3 turmas, 40% (12 professores).

Quadro V.35. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Grupo Disciplinar

Área Disciplinar	Frequência/Professores	Percentagem
220- Português/Inglês	0	0,0
290-Educação Moral /Religiosa	0	0,0
300-Português	2	6,7
320-Francês	1	3,3
330-Inglês	1	3,3
400- História	2	6,7
420-Geografia	2	6,7
430-Economia e Contabilidade	0	0,0
500-Matemática	4	13,3
510-Física e Química	7	23,3
520-Biologia e Geologia	2	6,7
530-Educação Tecnológica	1	3,3
600-Artes Visuais	2	6,7
620-Educação Física	5	16,7
Não Responde	1	3,3
Total	30	100,0

No que se refere ao horário do professor tendo em conta as respostas dadas no questionário, o mínimo de horas referidas é de 6 horas (1 professor) e o máximo é de 35

horas (1 professor) verificando-se uma grande dispersão nas frequências. Assim, a maioria dos professores 18 (60%) tem um número de horas de trabalho igual ou superior a 22 horas e 12 (40,0%) professores têm uma carga horária inferior a 22 horas.

No que respeita ao número de horas passadas na escola a planificar as actividades lectivas (aulas), a maioria dos professores (83,3%) afirmaram passar entre 1-5 horas semanais, uma percentagem muito superior à da escola privada anterior.

Quadro V.36. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: N° de Horas de Planificação, de Actividades Lectivas e Não Lectivas

N° de Horas de Planificação de Actividades	Lectivas Frequência/N° Professores	Percentagem %	Não lectivas Frequência/N° Professores	Percentagem %
0 horas	3	10,0	5	16,6
1-5 horas	22*	73,3	16*	53,3
6-10 horas	4	13,3	8	26,6
>10 horas	1	3,3	1	3,3
Total	30	100,0	30	100,0

* número superior ao da escola nº3 número inferior ao da escola nº3

Relativamente às horas que passam na escola em planificação de actividades não lectivas, a maioria dos professores, 53,3% (16), referem que passam semanalmente entre 1-5 horas, valor que é ligeiramente inferior ao do colégio anterior e 26,6% (8 professores) refere que passam na escola de 6 a 10 horas nesta actividade.

Quadro V.37. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variáveis: Preparação das Aulas (Sozinhos/ Equipa) e Local de Preparação

Preparação de Aulas	Número de Professores				
	Frequência	Percentagem	Local	Percentagem	
Sozinho	11	36,7%	Casa-	6	20,0 %
			Casa e escola-	5	16,7 %
			Total-	11	36,7 %
Em Equipa	8	26,6%	Escola-	8	26,6 %
Sozinho e em Equipa	11	36,7%	Casa-Escola-	11	36,7 %
Total	30	100 %	31	100 %	

Neste colégio, os professores que trabalham isoladamente são 36,7% e os que trabalham em equipa são 63,3%, embora um número significativo destes, 26,6, afirmem também trabalhar sozinhos. O local de preparação, como é natural, para os professores que trabalham sozinhos é em casa, para os outros é em casa e na escola. (quadro V.37).

4.3. Comparação do Perfil dos Inquiridos

Após a análise da informação recolhida na secção I do questionário, tratamento dessa informação e interpretação dos dados, foi possível caracterizar as amostras independentes de quatro escolas, mas que passamos a comparar apresentando as diferenças mais significativas.

4.3.1. Os Professores das duas Escolas Públicas

Ao analisarmos o quadro V.38, temos as variáveis cujas diferenças são mais acentuadas entre as duas escolas públicas. Contudo, trata-se de duas escolas muito semelhantes quanto à sua organização, estrutura, modo de funcionamento, número de alunos e seu perfil, número de professores, composição do Conselho Executivo, organização hierárquica, entre outros aspectos. No entanto, a escola da Fonte (nº 1) revelou-se mais colaborativa e participativa no caso da investigação que levámos a cabo.

Quadro V.38. Variáveis com Valores Percentuais Diferentes nas duas Escolas Públicas nº 1 e nº 2

VARIÁVEIS	Escola da Fonte nº1	Escola do Jardim nº2
Sexo Feminino	79,3%	88,4%
Idade >40 anos	60 %	76,8 %
Bacharelato	15%	25%
Ramo Educacional	53%	25%
Formação em Serviço	17%	40%
Quadro de Nomeação Definitiva	58%	86%
Mais de 25 anos de <u>Docência no Total</u>	34%	60%
Menos de 5 anos de <u>Docência na Escola</u>	57%	32%
Mais de 20 anos de <u>Docência na Escola*</u>	4%	11%
Grupo Disciplinar	Português-12% Matemática-16% Educação Física-16%	Física e Química-14% Biologia e Geologia-14%
Preparação das Aulas Sozinho	72%	58%

*Na escola nº1, só 4% dos inquiridos (58) leccionam nesta escola há mais de 20 anos e só 11% dos inquiridos (43) leccionam há mais de 20 anos na escola 2.

Quanto às principais diferenças, sintetizadas no quadro IV.38, em termos quantitativos percentuais, podemos considerar o seguinte: a amostra da segunda escola tem professores ligeiramente mais velhos e menos habilitados em termos académicos, um número maior de docentes pertencentes ao quadro da escola e com mais anos de serviço no

total e, também, mais anos de permanência na escola, sendo menos “individualistas” em relação ao trabalho diário. Dos professores inquiridos, na escola da Fonte (nº 1), 7 pertencem ao grupo de Português (12%), 9 ao de Matemática e 9 ao de Educação Física (16% cada), enquanto na escola do Jardim (nº 2), o maior número de inquiridos, por grupo disciplinar, foi de 6 a Física e Química e 6 a Biologia e Geologia (14% cada).

4.3.2. Os Professores das duas Escolas Privadas

Ao analisarmos as variáveis das duas escolas privadas, verificámos que algumas apresentam diferenças significativas. As outras variáveis não indicadas no quadro V.39 têm valores aproximados, não havendo nada de relevante a assinalar.

Quanto às principais diferenças existentes, em termos percentuais, podemos salientar o seguinte: a amostra da *Escola do Paço (nº3)* tem mais docentes do sexo masculino, ligeiramente mais novos e mais habilitados em termos académicos, um número maior de licenciados com menos anos de serviço e mais anos de permanência na escola, sendo menos “individualistas” no trabalho. Também em relação ao trabalho diário, trabalham mais em equipa.

Quadro V.39. Variáveis com Valores Percentuais Diferentes nas duas Escolas Privadas nº3 e nº4

VARIÁVEIS	Escola do Paço nº 3	Escola da Quinta nº 4
Sexo Masculino	32,3%	60,0%
Idade entre 20 e 29 anos	25%	13%
Bacharelato	38,7%	10%
Licenciatura	51%	86,7%
Ramo Educacional	49%	36,6%
Dos 6 aos 10 anos de Docência na Escola	35%	16,6%
Dos 11 aos 15 anos de Docência na Escola	3,2%	26,6%
Grupo Disciplinar	Física e Química-23% Educação Física-17% Matemática-13%	Física e Química-13% Português-13%
Preparação de Aulas Sozinho	71%	36,6%
Trabalho em Equipa	9,7%	26,6%
Local: Casa	48,4%	20%

Dos professores inquiridos na *Escola do Paço*, 7 pertencem ao grupo de Física e Química (23%), 5 ao de Educação Física (17%) e 4 ao de Matemática (13%), enquanto na *Escola privada da Quinta (nº 4)* o maior número de inquiridos, por grupo disciplinar, foi

de 4 a Português e 4 a Físico e Química (13% cada). Também na Escola nº4, a percentagem de professores com bacharelato é inferior (10%) e o de licenciados superior (86,7%), o que indica uma maior qualificação por parte do corpo docente.

4.4. Síntese Apreciativa dos Inquiridos por Escola

Caracterizados que foram com algum pormenor os professores da amostra da investigação passamos à síntese de algumas das suas características mais relevantes.

4.4.1. Escola da Fonte (nº1)

➤ É representada, na sua maioria, por professores do sexo feminino (79,3%), com vários anos de ensino (em média 19 anos), com experiência pedagógica significativa, 85,2% licenciados (incluindo 5 com mestrado), dos quais 53,4% possuem o ramo educacional, sendo ainda de salientar que todos têm formação profissionalizada adequada ao ensino e destes 22,4% (13) são professores contratados;

➤ os professores que têm menos de 5 anos de docência nesta amostra representam 56,9%, o que significa que existiram mudanças recentes no corpo docente (houve concurso de professores) e que muitos destes professores colaboraram no estudo;

➤ os professores que responderam ao questionário foram 58, num universo de cerca de 94 professores, dos quais, os mais antigos (35), com idades superiores a 40 anos representam 60,3%;

➤ o cargo mais desempenhado é o de Director de Turma (39,7%), sendo que 11 professores (19%) não desempenham cargos (19 professores estão em funções há pouco tempo na escola; normalmente, aos professores mais novos não são atribuídos cargos, só em caso de necessidade);

➤ planificam o trabalho em equipa 27,6% dos professores e planificam na escola 50%, referindo também que trabalham sozinhos e em casa.

4.4.2. Escola do Jardim (nº2)

➤ É representada na sua maioria por professores do sexo feminino, 88,4%, com idades compreendidas entre os 50-59 anos (53,5%), com vários anos de ensino, em média 12 anos, em que 60,4% têm 26 anos de docência. Portanto, professores com experiência pedagógica significativa, a maioria deles com formação académica correspondente a licenciatura (74,4%, incluindo 1 com mestrado). Têm formação em serviço (39,5%) e ramo educacional (25,6%), sendo que todos os inquiridos têm formação profissional adequada ao ensino e, destes, apenas 7% (3) são professores contratados;

➤ na amostra, 32,6% dos professores tem 5 ou menos anos de docência nesta escola, enquanto que 17 professores estão a exercer funções na escola há mais de 16 anos (39,5%) (isto significa que houve algumas alterações num corpo docente estável, no último ano lectivo anterior ao estudo, por via de concurso para professores);

➤ os professores mais antigos, com idades superiores a 40 anos, 33 professores (76,8%) responderam ao questionário, aqui verifica-se uma diferença significativa de 16,8% relativamente à escola anterior, nº1 (recorde-se que num universo de 96 professores, só 43 responderam ao questionário);

➤ o cargo mais desempenhado é o de Director de Turma (27,9%) e apenas 3 professores não desempenham cargos;

➤ os professores planificam o trabalho em equipa (42%) e 60,5% planificam na escola.

4.4.3. Escola do Paço (nº3)

➤ É representada, na sua maioria, por professores do sexo feminino, 67,7%, com idades compreendidas entre os 20-39 anos (61,3% acumulada), alguns com um escasso número de anos de ensino (igual ou inferior a dez anos, 25,8%), com alguma experiência pedagógica, a maioria dos quais, 48,4%, têm o ramo educacional, formação académica

correspondente a licenciatura (51,6%), sendo que todos os inquiridos têm formação profissionalizada no ensino e, destes, 58% são contratados⁸⁵;

➤ os professores que exercem funções há 15 ou menos anos representam 48,4%, o que significa que o corpo docente é mais jovem do que nas escolas públicas;

➤ os professores inquiridos com 5 anos ou menos de docência na escola representam 35,5% e os professores que leccionam entre 6 a 10 anos na escola representam, também, 35,5%;

➤ dos professores mais antigos, apenas participaram 8, pois num universo de cerca de 46 professores responderam 31;

➤ o cargo mais desempenhado é o de Director de Turma (32,3%) e 35,5 % dos professores da amostra não desempenham cargos;

➤ 29 % dos professores planificam o trabalho em equipa e 53,8 % planificam na escola.

4.4.4. Escola da Quinta (nº4)

➤ É representada, na sua maioria, por professores do sexo masculino, 60%, com idades compreendidas entre os 30-39 anos (46,6 %), alguns com um escasso número de anos de ensino no total (igual ou inferior a dez anos, 33,4%), com relativa experiência pedagógica, sendo que a maioria possui o ramo educacional (36,7%), com formação académica correspondente a licenciatura (90%, incluindo 1 com mestrado). Todos os inquiridos têm formação profissionalizada no ensino e, destes, 60% são contratados;

➤ os professores que exercem funções há 15 ou menos anos, no total representam 66,7%, o que significa que o corpo docente é relativamente jovem (mais jovem do que nas escolas públicas);

➤ os professores inquiridos com 5 anos ou menos de docência na escola representam 40% e os professores que leccionam entre 11 a 15 anos na escola representam 26,6%;

⁸⁵ Como no ensino privado o regime de contratação é diferente do ensino público, a situação real pode não ser exactamente a referida, uma vez que estas informações não foram suportadas em fontes documentais.

- dos professores mais antigos, apenas participaram 5, pois num universo de cerca de 40 professores responderam 30;
- os professores desempenham “vários” cargos (30%) e 40% dos professores não desempenham nenhum cargo;
- 63,3 % dos professores planificam o trabalho em equipa e 80 % planificam na escola.

Após esta síntese sobre algumas das características mais relevantes dos professores da amostra da investigação, tendo em conta cada uma das quatro escolas, passemos agora a uma visão global do funcionamento e ambiente dessas escolas.

5. Apreciação Global das Escolas e do Ambiente de Trabalho

Neste ponto faremos uma apreciação baseada na análise de conteúdo das respostas dadas às perguntas abertas da Secção I do Questionário⁸⁶ que nos podem ajudar a compreender alguns aspectos da organização, funcionamento e ambiente das quatro escolas em estudo.

5.1. Escola da Fonte (nº1)

Quando perguntamos aos inquiridos se a escola tem melhor ambiente de trabalho comparativamente com outras escolas onde trabalharam, 53,4% responde que sim e 34,5% responde que não, o que deixa antever que, embora haja aqui uma valorização desta escola, de um modo geral, as escolas públicas não diferem muito umas das outras no que respeita ao ambiente de trabalho (Quadro V.40)

Alguns professores referiram que o ambiente depende dos grupos de trabalho formados em cada ano escolar e ainda “que existe uma clivagem entre os professores “novos” (novos na escola) e os professores “mais antigos”, o que evidencia algumas dificuldades de relacionamento interpessoal na integração dos professores “novos”.

⁸⁶ Importa referir que as percentagens de algumas questões não foram calculadas, em virtude de diversos professores indicarem várias características em simultâneo

Os inquiridos nº 3, 8, 17, 22, 27, 28, embora considerem que a escola não tem um melhor ambiente de trabalho, acham a escola bem organizada.

As respostas “sim” ao ambiente da escola estão a seguir representadas, através de análise de conteúdo realizada. As respostas com frequência mais elevada enquadram-se nas categorias de “melhor organização da escola” e nalguns casos referem-se, em particular, à organização do trabalho no grupo disciplinar (15/58 respostas). Seguidamente, a categoria de “mais trabalho em equipa/mais cooperação entre colegas” também referenciada ao grupo disciplinar (12/58 respostas). Por outro lado, alguns professores (7/58) não apresentam opinião.

Quadro V.40. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável Ambiente da Escola relativamente a outras escolas

Ambiente	Número de Professores	
	Frequência	Percentagem
Melhor Ambiente? Sim	31	53,4%
Melhor Ambiente? Não	20	34,5%
Não Responde	7	12,1%
Total	58	100,0%

Quadro V.41. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável - O que Diferencia a escola de outras?

Caracterização da Escola	Questionários	Frequência
Exigente e Competitiva	11,22,53	3
Mais Trabalho em Equipa/Mais Interajuda /Mais Cooperação	7,9,10,11,20,26,31,38, 36,46,54,57	12
Melhor Organização (e no Departamento)	1,5,7,17,23,26,27, 28* 29, 37* 43,47,49,54,58	15
Melhores Condições de Trabalho	3,8,36,40	4
Relações mais afáveis entre colegas, Ambiente mais familiar	5,12,21,29 11	4 1
Corpo docente mais estável	13,39,45,50	4
Melhores Alunos/Mais Disciplina	24,39,52,58	4
Mais Assiduidade	13	1
Motivação	13	1
CE mais disponível	6,48	2
Não Caracteriza	4,11,14,37,44,51,55,	7
não difere em nada	30	1
(Só trabalhou nesta escola)		
Não conhece a dinâmica da escola	33	1

Relativamente às respostas “não” ou “não responde”, a maioria (11) refere que a escola não difere de outras escolas onde trabalharam. Portanto, para estes professores e, eventualmente, também para aqueles que não têm opinião, talvez se possa inferir que em

termos de organização, estrutura, funcionamento e afins a escola é idêntica a outras escolas do ensino público ou não difere delas de forma significativa.

Como se pode ver no quadro seguinte, a maioria dos inquiridos que responde “não” refere que a Escola da Fonte não difere das outras escolas onde já leccionaram. Apresentamos também um grupo variado de características (negativas) apontadas à escola que não são consensuais, pois apenas são indicadas por um número reduzido de professores.

Quadro V.42. Resposta Não ou Não Responde (no sentido de, não difere ou depende)

Caracterização da Escola	Questionários	Frequência
Não difere de outras escolas	24,26,42,48,50,51,53,57,55,56,57	11
Cada escola tem o seu ritmo	53,55	2
Clima Trabalho Fechado	17,28	2
Má Integração dos Professores novos	40	1
Piores Condições de Trabalho	15	1
Pouco Trabalho em Equipa	15	1
Clivagem entre Prof. mais antigos e novos	40	1
Turmas grandes	42	1
Muita dispersão dos trabalhos	16,19,22,49	4
Muitas reuniões e projectos	13,22	2
Sem Justificação	2,41,51,55,56	5

5.2. Escola do Jardim (nº2)

Quando inquiridos sobre se “a escola tem melhor ambiente de trabalho, em comparação com outras escolas, onde já trabalharam?”, 46,5% dos professores responde que sim e 39,5% responde que não, o que deixa antever, tal como na escola anterior, que as escolas públicas não diferem muito umas das outras no que respeita ao ambiente de trabalho (Quadro V.43). Alguns professores referiram que o ambiente depende dos grupos de trabalho formados, em cada ano escolar, e ainda “que existe uma clivagem, entre os professores “novos” (novos na escola) e os professores mais antigos”, evidenciando dificuldades na integração dos professores que chegam pela primeira vez à escola⁸⁷.

⁸⁷ Um dos professores (questionário nº 77) considera que a escola não tem um melhor ambiente de trabalho, mas está bem organizada e os inquiridos números 87 e 96, embora tenham respondido que sim, não justificam a resposta.

As respostas sim ao ambiente estão a seguir representadas, no Quadro V.43, através duma análise de conteúdo às respostas directas. Assim, com maior frequência surgem respostas que se enquadram nas categorias de “melhor organização da escola” (11/43), em particular, algumas referem-se à organização do trabalho no grupo disciplinar. Seguidamente, surgem categorias pouco referidas pelos inquiridos, a saber: “estrutura participada e funcional”, “mais trabalho em equipa/mais cooperação entre colegas”, assim como, melhores condições de trabalho, referenciadas ao grupo de disciplina.

Quadro V.43. Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável o Ambiente da Escola relativamente a outras Escolas

Ambiente	Número de Professores	
	Frequência	Porcentagem
Melhor Ambiente? Sim	22	46,5%
Melhor Ambiente? Não	16	39,5%
Não Responde	5	14,0%
Total	43	100,0%

Quadro V.44. Resposta SIM - o que diferencia esta escola de outra?

Caracterização da Escola	Questionários	Frequência
Escola Exigente e Competitiva	94	1
Mais Trabalho em Equipa/Mais Inter-ajuda/Mais Cooperação	63,65,78,99	4
Melhor Organização (no Departamento)	62,63,66,69,74,75,77	11
	81,83, 97	
Melhores Condições de Trabalho	66,79,82,94	4
Relações mais afáveis entre colegas, Bom clima de trabalho	64,66,75,100	4
Corpo docente mais estável e experiente	71	1
Melhores Alunos/Mais Disciplina	64	1
Mais Assiduidade	0	0
Motivação	0	0
Estrutura participada e funcional	61,63,64,69,100	5
Valorização do trabalho docente	63	1
Não Caracteriza	73,87 96,98	3
(Só trabalhou nesta escola)	68,73,98	3

Quadro V.45. Resposta Não - Ambiente de trabalho

Caracterização da Escola	Questionários	Frequência
Não difere das outras escolas	60,70,72,80,82, 83,91,92,93,95	10
Clima Trabalho Fechado/Má Integração	86,89,101	3
Piores Condições de Trabalho	0	0
Pouco Trabalho em Equipa	0	0
Regime centralizado (autocrático)	59	1
Varia com os Professores	77,88	2
Total		16

Por outro lado, alguns dos professores responderam ao questionário (10/43) não apresentam quaisquer características neste domínio, ou porque estão há pouco tempo na escola, ou porque não a conhecem bem ou porque não a acham diferente das outras (Quadros anteriores V.44 e V.45).

5.3. Escola do Paço (nº3)

Quando inquiridos sobre se a escola tem melhor ambiente de trabalho comparativamente com as outras escolas onde trabalharam, 74,2% responde que sim e 19,3% responde que não, o que evidencia alguma diferença em relação às escolas públicas, onde o número de respostas “sim” era menor.

Dos 31 professores da amostra desta escola, 10 referem como características o maior trabalho de equipa e a maior interação e cooperação, sendo esta característica a mais apontada, seguindo-se, igualmente referidas por 5 professores cada, as características de “exigente e competitiva”, “melhor organização” e “ambiente mais afável”. Tendo presente que certos professores ensinaram no ensino público e outros (8) estão em acumulação, parece que o ambiente é mais favorável ao trabalho conjunto e há menos competição entre os professores na escola⁸⁸.

Quadro.V.46 Distribuição dos Professores Inquiridos: Variável “ O Ambiente da Escola relativamente a outras escolas”.

Ambiente	Número de Professores	
	Frequência	Percentagem
Melhor Ambiente? Sim	23	74,2%
Melhor Ambiente? Não	6	19,3%
Não Responde	2	6,5%
Total	31	100,0%

Quadro V.47. Resposta SIM - o que diferencia esta escola de outra?

Caracterização da Escola	Questionários	Frequência
Exigente e Competitiva	110,113,119,123,128	5
Mais Trabalho em Equipa/Mais Inter-ajuda/Mais Cooperação	111,113,115,116,119,124,125,129,130,131	10
Melhor Organização (no Departamento)	104,118,120,122,132	5
Melhores Condições de Trabalho	121,132	2

⁸⁸ Aspecto referido pelo próprio Director do Colégio. Também um professor que está em acumulação afirma que “não há lobbies” nesta escola, o que se verifica nas escolas públicas. Dada a sua situação particular (de professor que acumula nos dois tipos de ensino) essa experiência permitiu-lhe afirmar que observou “lobbies” no ensino público.

Relações mais afáveis entre colegas, Ambiente mais familiar	108,110,112,121,132	5
Corpo docente mais estável	110,121	2
Melhores Alunos/Mais Disciplina	103,118,121,124	4
Mais Autonomia	110	1
Motivação	0	0
Não Caracteriza	105,106,109,126,127	5
Só trabalhou nesta escola	106,107	2

Quadro V.48. Resposta Não

Caracterização da Escola	Questionários	Frequência
Não difere de outras escolas	104,107,117,120,123	5
Clima Trabalho Fechado/Má Integração	114	1
Piores Condições de Trabalho	102	1
Pouco Trabalho em Equipa	102,108,	2
Sem Justificação	105	1

No que diz respeito à resposta “não”, os professores que não referem características (5/31) estão há pouco tempo na escola ou não a conhecem bem ou não a acham diferente das outras (Quadro V. 47/48)

5.4. Escola da Quinta (nº4)

Relativamente à opinião sobre se a escola tem melhor ambiente de trabalho comparativamente a outras escolas onde trabalharam, 76,7% dos professores respondeu que sim, 16,6% não responderam e 6,7% responderam não. A percentagem relativamente a esta temática é idêntica nas escolas privadas (74,2% na escola 3) evidenciando algumas diferenças em relação ao “melhor ambiente profissional” nas escolas públicas, cujas percentagens de resposta são inferiores.

O inquirido do questionário 142, entende que a escola da Quinta não difere das outras quanto ao clima de trabalho, porque em sua opinião “o clima de trabalho, melhor ou pior, depende das situações e dos colegas”.

Dos 30 professores da amostra desta escola, 10 referem como característica especial trabalharem mais em equipa, haver mais interacção e cooperação (sendo esta característica a mais apontada), seguindo-se, igualmente referida por 8 professores, a característica de “melhor organização”. Do mesmo modo que na escola anterior, parece haver um ambiente

mais favorável ao trabalho conjunto e menor competição entre grupos de professores⁸⁹ (Quadros V.49 e V.50).

Quadro V.49. – Caracterização da amostra sobre o ambiente da escola relativamente a outras escolas

Ambiente	Número de Professores	
	Frequência	Percentagem
Melhor Ambiente? Sim	23	76,7%
Melhor Ambiente? Não	2	6,7%
Não Responde	5	16,6%
Total	30	100,0%

Quadro V.50. Resposta Sim - o que diferencia esta escola de outra?

Caracterização da Escola	Questionários	Frequência
Exigente e Competitiva	(133,135,142,153)	4
Mais Trabalho em Equipa/Mais Inter-ajuda/Mais Cooperação	(137,138,143,144,148*,149,151,154,155,159,	10
Melhor Organização	(135,139,142,157,158,160,161,162	8
Melhores Condições de Trabalho	139,140	2
Relações mais afáveis entre Professores	(149,154, 155)	3
Melhores Alunos/Mais Disciplina	(146,149,151)	3
Autonomia	(139)	1
Motivação	(146)	1
Não Responde	(133,134,136,140,141,145,147,150,152,156	10

*148: “no entanto, piores condições de trabalho”

Relativamente às respostas “não responde”, sobre a questão “o que diferencia esta escola de outras que conhece”, estas representam 10 dos inquiridos, em que 2 deles disseram não ter um termo de comparação e os restantes não responderam nada.

5.5. Síntese Apreciativa - o Ambiente de Trabalho nas Escolas Públicas e Privadas

Ao compararmos as quatro escolas, constatamos algumas diferenças que são apresentadas no Quadro V.51 de forma resumida (em relação a certas variáveis).

Em termos de sexo e idade, as amostras das quatro escolas apresentam diferenças significativas. Na escola da Quinta (nº 4) há mais inquiridos do sexo masculino e menos com idades inferiores a 40 anos. Se compararmos as idades dos professores das amostras

⁸⁹ Assunto também referenciado pelo Director do Colégio na entrevista.

das escolas públicas com as das escolas privadas, vemos que nestas, a idade é significativamente inferior.

Os docentes mais jovens, embora mais inexperientes, são os que mais trabalham em equipa ou em colaboração, participando em actividades de equipa, projectos de grupo e de escola, sendo também estes, os que mais tempo permanecem na escola em actividades pluridisciplinares com os seus alunos.

Assim, podemos visualizar no quadro seguinte as principais diferenças verificadas na amostra dos professores inquiridos nas quatro escolas do estudo.

Quadro V.51. Variáveis com Valores Percentuais Diferentes nos Questionários das Quatro Escolas

Variáveis	Escola da Fonte nº 1	Escola do Jardim nº 2	Escola do Paço nº 3	Escola da Quinta nº 4
Sexo masculino	20,7%	11,6%	32,3%	60%
Idade >40 anos	60 %	80 %	25%	13%
Bacharelato	15%	25%	38,7%	10%
Ramo Educacional	53%	25%	51%	86,7%
Formação em Serviço	17%	40%	49%	36,6%
Quadro de Nomeação				
Definitiva	58%	86%	35%	16,6%
Mais de 25 anos de Docência <u>no Total</u>	34%	60%	3,2%	26,6%
Menos de 5 anos de docência <u>nesta Escola</u>	34%	32%	35,5%	40,0%
Mais de 20 anos de docência <u>nesta Escola</u>*	4%	11%	71%	36,6%
Grupo disciplinar	Português-12%	Física e	Física e	Física e
Com mais inquiridos	Matemática-16%	Química-14%	Química-23%	Química-13%
	Educação Física-16%	Biologia e Geologia-14%	Educação Física-17%	Português-13%
			Matemática-13%	
Preparação das Aulas				
Sozinho	72%	58%	48%	20%
Trabalho em Equipa (sozinho e em equipa)	27,6%	41,9%	29%	63,3%
Local: Casa e Escola	48,3%	53,5%	45,2%	60%

*Na amostra da escola 1, apenas 4% dos inquiridos leccionam lá há mais de 20 anos (como referimos houve um nº reduzido de professores mais antigos nesta escola que responderam ao questionário).

Ao analisarmos de forma breve e sumária as respostas abertas dadas na parte I do Questionário e sintetizadas nos quadros anteriores, infere-se que, na opinião dos professores inquiridos, todas as escolas têm um ambiente de trabalho satisfatório, sendo este melhor, mais integrador, mais familiar nas escolas privadas (são mais elogiadas no seu ambiente de trabalho). Isto, deve-se, provavelmente, à especificidade deste tipo de organizações, ou seja: ao facto de terem menos professores em cada ciclo, estes serem seleccionados de forma diferente, terem alunos com um perfil diferente (mais aplicados e disciplinados), haver, entre os professores, menos conflitos, menor competição, menos disputa pelas lideranças intermédias⁹⁰, maior colaboração e ainda uma maior dedicação à escola, não se encontrando, de forma manifesta, grupos balcanizados de professores. Esta característica (particularidade) era esperada pois os professores são contratados em função da sua competência, disponibilidade, afinidade com as especificidades organizativas, curriculares e pedagógicas do estabelecimento escolar.

⁹⁰ Estes cargos são de nomeação pelos Directores das escolas.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS *AS CULTURAS DOCENTES DAS ESCOLAS EM ESTUDO*

Neste capítulo vamos dar início à análise dos dados relativos aos 30 itens da *escala de avaliação de atitudes* do Questionário, que constam do ficheiro *SPSS, v.15*, em que 24 (6x4) itens se reportam às quatro categorias da variável “culturas docentes” – a saber: colaboração, colegialidade, balcanização e individualismo – e 6 itens que caracterizam o tipo de gestão – centralizada ou descentralizada e participativa ou não participativa – mais em evidência em cada uma das 4 escolas estudadas.

Na escala de atitudes, os trinta itens (24+6) estão satisfatoriamente correlacionados, apresentando um valor de *alpha de Cronbach* de aproximadamente 0,6 para o total de 196 questionários, valor que consideramos aceitável para o tamanho da amostra.

No capítulo V, apresentamos, ponto 2. Instrumentos de Pesquisa, 2.1., O Questionário, 2.1.2. Secção II e a matriz de análise de conteúdo dos seis itens que representam cada uma das categorias em análise.

Com base nos dados do questionário que foram introduzidos num ficheiro do programa *SPSS V. 15* fizemos o tratamento estatístico, numa análise item a item, categoria a categoria (tabela de frequências), nas várias escolas públicas (1 e 2) e privadas (3 e 4), o qual passamos a apresentar.

A referida análise estatística colocou em primeiro lugar, nas quatro escolas estudadas, a cultura de colaboração, seguida da colegialidade e, tendo menor expressão, a balcanização e o individualismo. Estas duas últimas categorias estão muito pouco representadas nas escolas privadas do estudo, tendo em conta as respostas dos professores inquiridos.

Assim, de seguida, passamos em revista os resultados da Secção II do questionário escola a escola.

1. Escola da Fonte (nº 1)

A primeira escola pública estudada, aquela em que houve uma participação significativa dos professores nas respostas ao questionário, demonstrando grande eficiência na distribuição e preenchimento dos mesmos, foi a Escola da Fonte, que passamos a descrever.

1.1. Análise Estatística e Interpretação dos Itens da Escala de Atitudes (Secção II) – *Culturas Docentes e Gestão*

1.1.1. Colaboração

Como poderemos ver nas tabelas de frequência (em anexo) e gráficos apresentados nas páginas seguintes, a variável dependente *Colaboração* surge bem representada, uma vez que nos seis itens da categoria, os pólos da escala de atitudes, 1- Concordo Plenamente (CP) e 2- Concordo (C) foram os preferidos pelos professores inquiridos, como a seguir demonstramos. As percentagens acumuladas são: q18 (79,3%)⁹¹; q21 (20,7%); q24 (25,9%); q28 (44,8%); q32 (67,2%) e q35 (53,4%). No que respeita aos itens q21 e q24, em que a % de Concordo foi muito inferior a 50%, houve muitas respostas 3-sem opinião, q21 (37,9%) e q24 (29,3%), e muitas respostas 4-discordo (D) e 5-discordo plenamente (DP), q21 (41,4 % acumulada) e q24 (44,9 % acumulada).

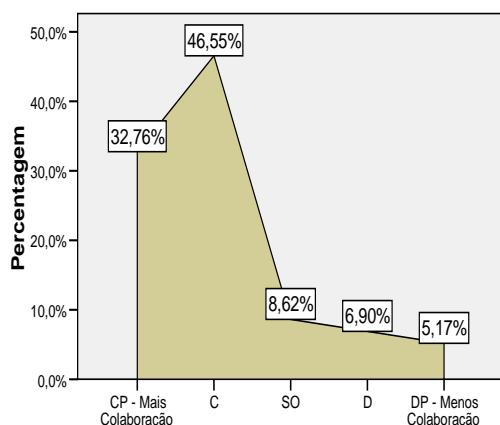
Sendo estes dois itens algo específicos na variável *Colaboração*, procurámos compreender as respostas dissonantes em relação ao conjunto dos itens que definem a categoria. Assim, numa escola (grande) com 134 professores, dos 58 inquiridos, 19 professores são novos na escola. Por isso, não é fácil para um professor conhecer todos os colegas “bem”. Sendo o item q21 - “conheço bem todos os professores desta escola”, assim como o q24 - “esta escola assemelha-se a uma grande família, pois toda a gente é muito próxima e cordial”, justifica-se a existência de respostas neutras, sobretudo por parte de quem está há pouco tempo em funções nesta escola.

⁹¹ O item 18 é de âmbito mais geral, discrimina pouco, pois é respondido por um elevado número de professores da mesma maneira, em todas as escolas, quer públicas, quer privadas.

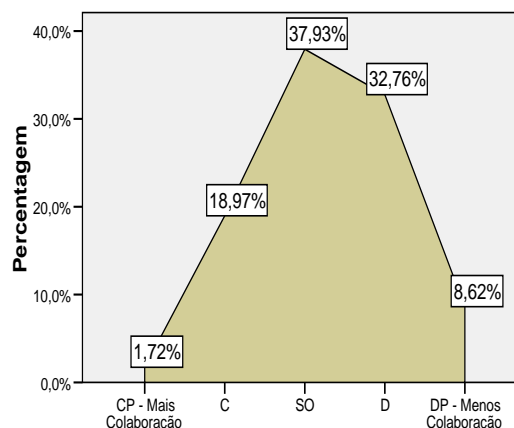
Perante o conjunto de respostas dadas ao questionário, podemos inferir que é manifesta a cultura de colaboração entre os professores, o que ainda sai reforçado pelas respostas discordo (74,1%) no item q40 da categoria colegialidade. Talvez, ainda não se trate de uma “verdadeira” cultura de colaboração na acepção de Hargreaves (1994) e Thurler (2001), no entanto, atendendo à dimensão da escola e ao que acabámos de referir, consideramos que existe uma forte tendência no sentido de construir uma cultura colaborativa.

Podemos fazer uma análise conjunta das duas categorias Colaboração e Colegialidade.

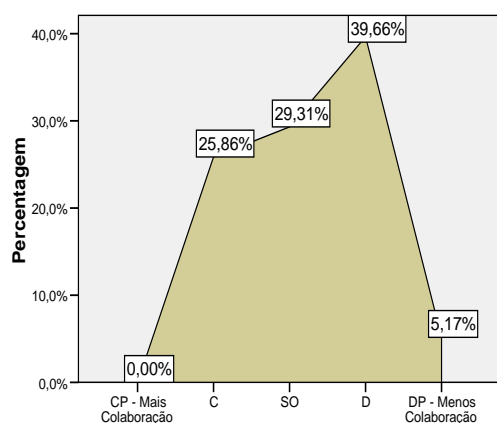
Gráfico VI.1. Escola 1- Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Colaboração
(q18,q21,q24,q28,q32 e q35)



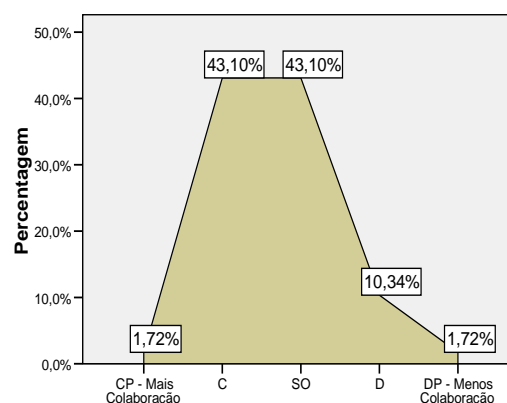
q18 - "O ensino exige trabalho de equipa e colaboração"



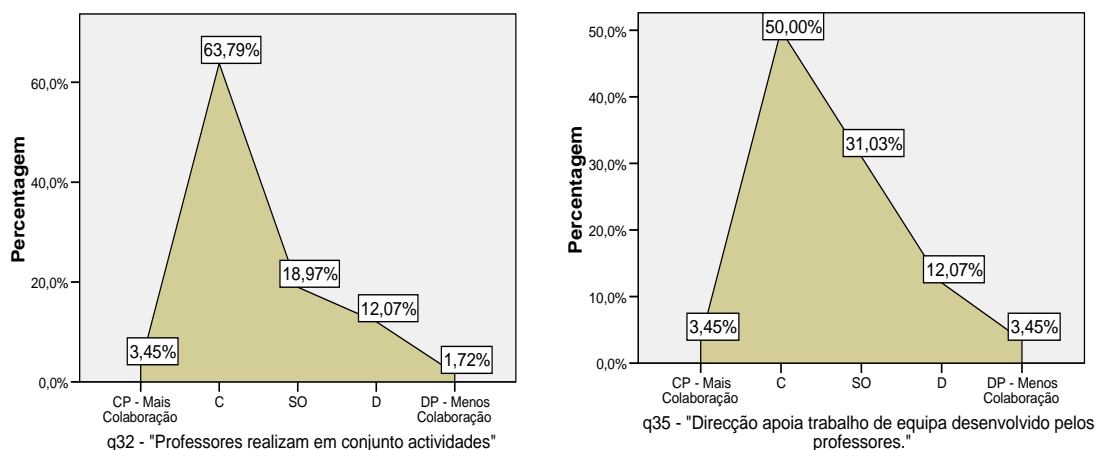
q21 - "Conheço bem os professores desta escola"



q24 - "Esta escola assemelha-se a uma grande família"



q28 - "O projecto educativo engloba actividades colaborativas"

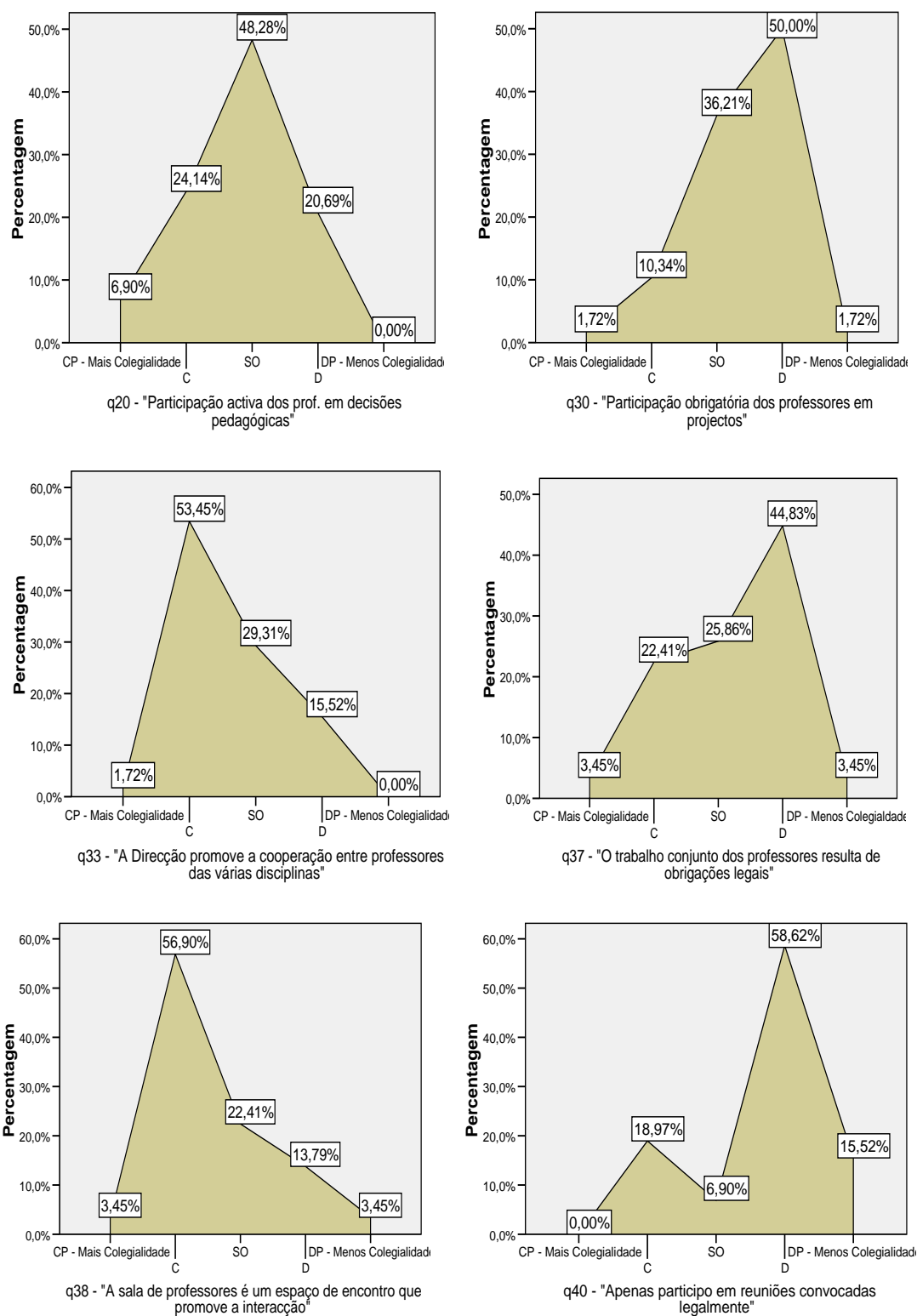


1.1.2. Colegialidade

Do mesmo modo, podemos ver nos quadros/tabelas de frequência e gráficos respectivos, apresentados a seguir, que a variável dependente *Colegialidade* está representada, embora de modo menos significativo, uma vez que nos seis itens da categoria, os pontos 1- Concordo Plenamente (CP) e 2- Concordo (C) da escala de atitudes foram menos escolhidos pelos inquiridos. As percentagens acumuladas são: q20 (31,0%); q30 (12,1%); q33 (55,2%); q37 (25,9%); q38 (60,4%) e q40 (18,97%), apenas em dois itens a percentagem é superior a 50%. No que respeita aos itens q30 e q37, em que a percentagem de concordo foi muito inferior a 50%, houve muitas respostas 3-sem opinião, 36,2% e 25,9% respectivamente, e, igualmente, em q40 houve muitas respostas 4-discordo (D) e 5-discordo plenamente (DP), 74,1 % acumulada.

Sendo estes dois itens bem específicos da variável colegialidade, entendemos as respostas neutras como uma recusa dos professores em admitir que muito do trabalho conjunto nas escolas resulta de obrigações legais e não de uma necessidade consensual. Sabemos, por experiência, que inúmeras tarefas inerentes à “gramática escolar” resultam de obrigações legais. No que respeita ao item q40 (74,1%) - “apenas participo em reuniões quando são convocadas legalmente...”, a percentagem elevada de “discordo” vem reforçar a tendência para a colaboração que existe nesta escola.

Gráfico VI.2. Escola1-Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Colegialidade
(q20,q30,q33,q37,q38 e q40)

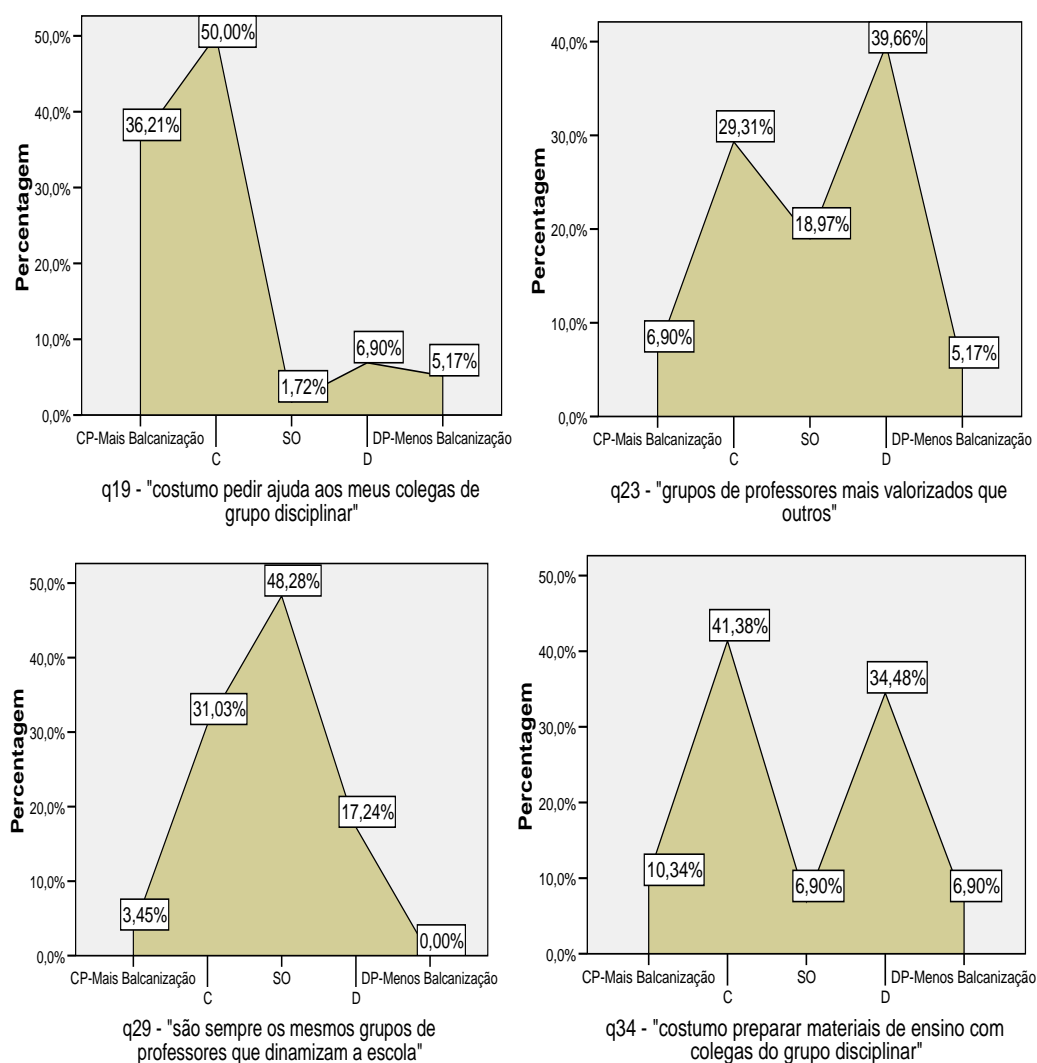


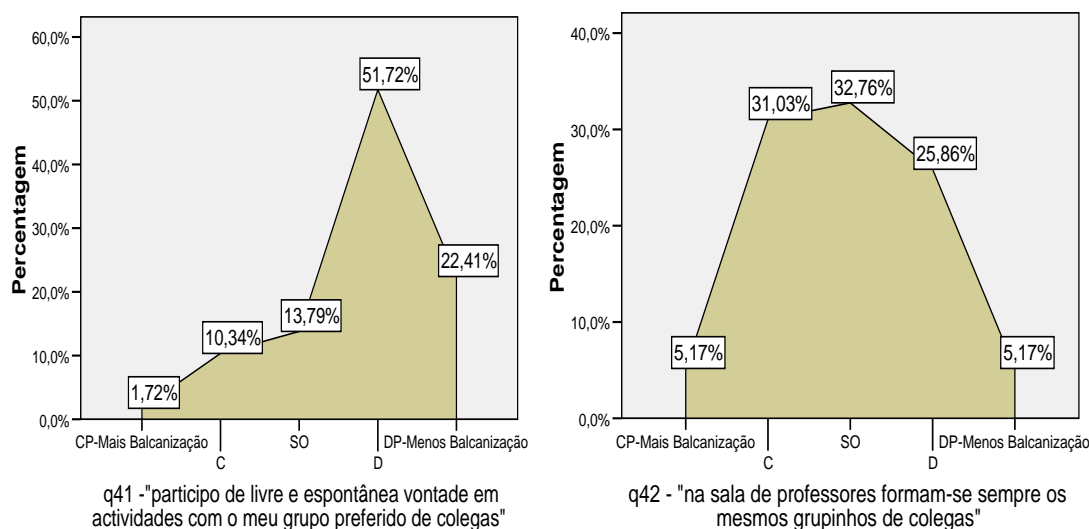
1.1.3. Balcanização

A variável dependente *Balcanização* aparece nesta escola pouco representada, pois quatro dos itens que a representam têm valores significativamente inferiores a 50%, q23, q29, q41 (com apenas 12,1 de % acumulada) e q42, sendo exceção os itens, q34 e q19, em que as respostas C e CP representam 52% e 86,2 % de % acumulada, respectivamente.

Assim, podemos concluir que a balcanização coexiste com as outras tipologias culturais e, sendo mais significativa que o individualismo, não é dominante. Alguns grupos disciplinares são mais balcanizados do que outros, como por exemplo a Físico-Química e a Educação Física, nesta escola.

Gráfico VI.3. Escola1-Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Balcanização
(q19,q23,q29,q34,q41 e q42)





1.1.4. Individualismo

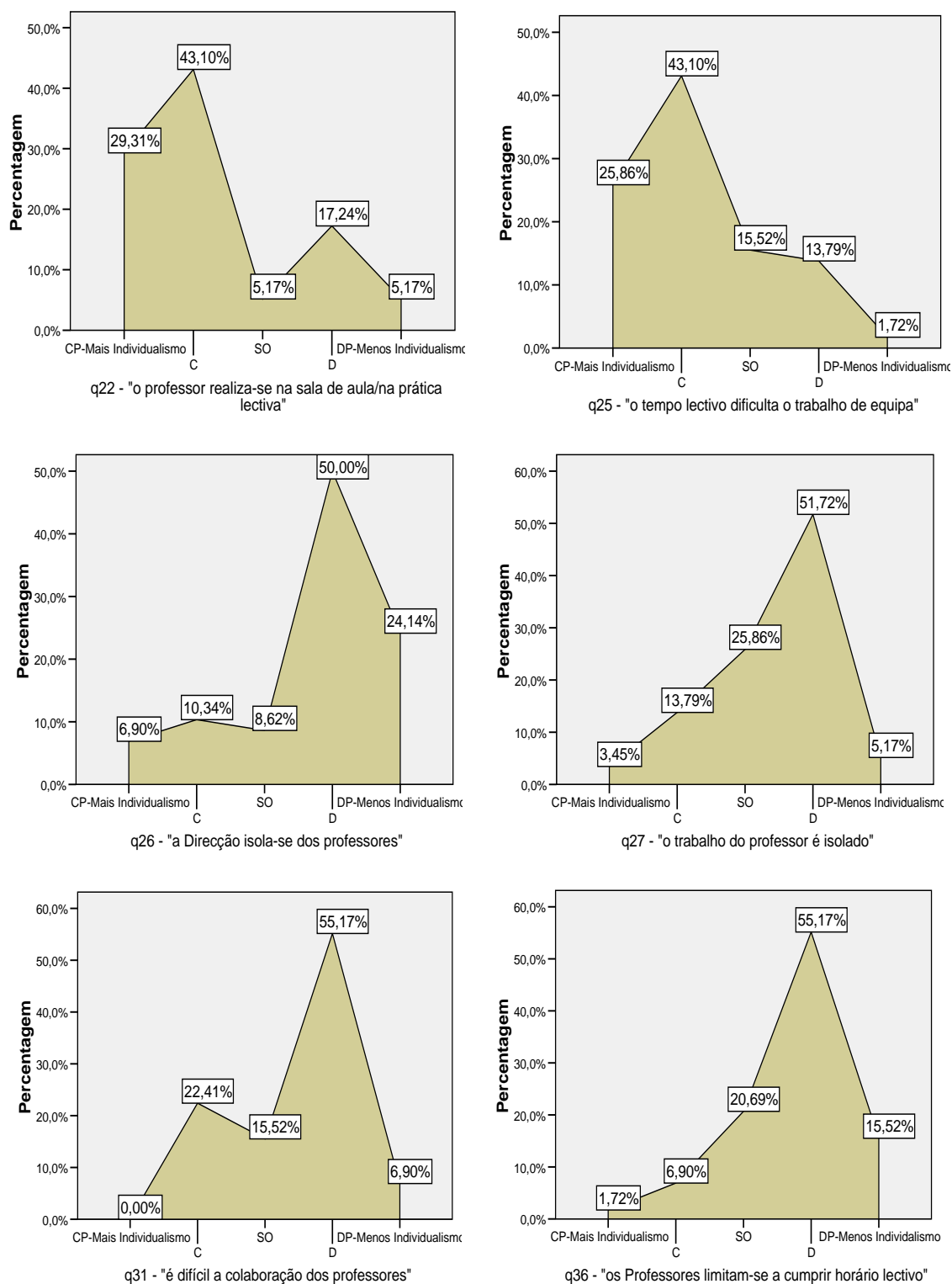
A variável dependente *Individualismo* aparece nesta escola pouco representada, com excepção dos itens q22 e q25, em que as respostas C e CP representam 72,4 % e 69% de % acumulada, respectivamente; os restantes, q26 (17,2%), q27 (17,2%), q31 (37,9%) e q36 (8,6%) apresentam valores bastante inferiores a 50%. Portanto, infere-se que a cultura individualista aqui não é significativa, embora possam surgir algumas “ilhas” ou seja alguns professores com atitude mais individualista.

Numa análise mais atenta dos itens, compreendemos as respostas positivas de concordância (72,4%) na q22, em que os professores referem que “no seu trabalho diário se realizam mais na sala de aula, do que noutras actividades” (tendo em conta, que muitas das “outras actividades” hoje em dia são de natureza burocrática, não podemos desprezar o trabalho individual que é necessário fazer). Do mesmo modo, se entende a % elevada de respostas concordo (69,0%) na q25, em que os professores afirmam “a configuração actual do tempo escolar dificulta o trabalho de equipa, de tipo colaborativo” porque estando os professores assoberbados com inúmeras actividades não lectivas, não lhes sobra muito tempo para o trabalho colaborativo. Logo, em diversas situações o contributo individual é importante.

Apesar de nestas duas questões as respostas se enquadrarem no pólo concordo, nas restantes quatro, do conjunto dos seis itens da categoria individualismo, as respostas dadas

incidiram no pólo discordo. Por isso, podemos concluir que a cultura individualista não tem expressão significativa.

Gráfico VI.4. Escola 1-Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Individualismo
(q22,q25,q26,q27,q31e q36)

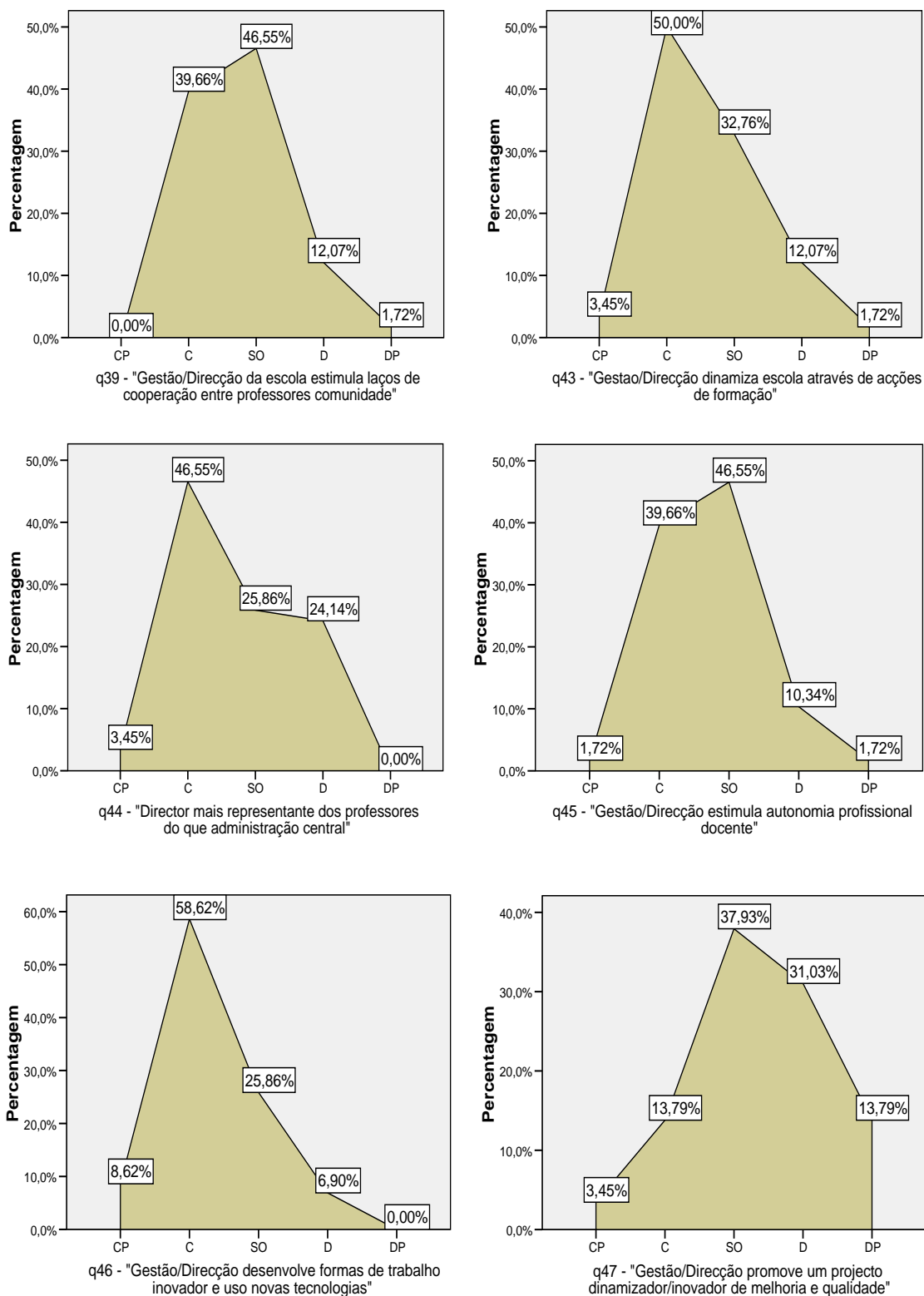


1.1.5. Modelo de Gestão e Perfil Directivo

Da análise efectuada aos itens que se referem à gestão da Escola da Fonte, vemos, nos gráficos a seguir indicados, que q39 (39,7%), q45 (41,4%) e q47 (17,2%) têm percentagem inferior a 50% de respostas no polo concordo (C+CP) (este valor baixo de q47 é revelador de alguma centralização, pois quanto mais respostas discordo, maior é a participação e controlo da equipa directiva, isto, devido à forma como foi redigida a pergunta. Por outro lado, os itens: q44 (50%), q43 (53,4%) e q46 (67,2%) têm percentagem igual ou superior a 50% e representam atitudes dinâmicas dos professores. Portanto, esta análise aponta para uma participação significativa dos docentes e tendência para a alguma autonomia profissional e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Contudo, salientamos que nestes itens houve respostas SO em percentagem considerável, que varia entre os 25,86% e os 46,55%. A neutralidade das respostas é maior nos itens q39, q45 e q47, que remetem para o papel da Direcção na dinamização da escola e incentivo à autonomia dos professores (quadro VI.10). A neutralidade das respostas (SO) sendo maior nos itens q39, q45 e q47 que remetem para o papel da Direcção na dinamização da escola e incentivo à autonomia dos professores (quadro VI.10) é reveladora de duas coisas ou os professores não opinam por desconhecimento da acção directiva ou por evitarem a resposta, eventualmente “delicada”.

No caso concreto, podemos falar de uma liderança forte, em que o Presidente é um elemento “chave” na dinâmica de participação dos professores da escola. Contudo, dada a visão e a concepção particular que o próprio tem da gestão da escola (capítulo V) em que “não apreciando uma gestão por grupos, gosta de acompanhar de perto tudo o que se passa na escola” e o valor 12,7% no item q47, temos alguma reserva em falar de atitude descentralizadora do líder. Pelo menos podemos afirmar que é um Presidente muito presente e que acompanha muito de perto tudo o que se passa na escola e é uma pessoa em quem os colegas depositam confiança para os dirigir e orientar. Estes dados foram também corroborados pela observação efectuada na própria escola e pela entrevista ao Presidente.

Gráfico VI.5. Escola 1 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Gestão
(q39, q43, q44, q45, q46 e q47)



1.1.6. Síntese Apreciativa

Na Escola da Fonte (nº 1), as categorias colaboração e colegialidade coexistem sendo dominante a colaboração. As outras tipologias não estão representadas de modo significativo. Assim, podemos afirmar que as respostas dadas na escala de atitudes apontam para uma crescente cultura de colaboração e reduzido individualismo e balcanização, havendo, como é natural, algumas ilhas de docentes mais balcanizados. Em geral, a evolução da cultura docente numa escola faz-se no sentido da colegialidade artificial para a colaboração (espontânea) e, de acordo com a literatura consultada, quanto maior for esta, mais eficácia se verifica no ensino e nos resultados escolares.

A fim de prosseguirmos com a análise dos resultados da investigação de seguida, passamos em revista os resultados da Secção III do questionário escola a escola.

1.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário (Escola nº 1)

A secção III do questionário, como já foi referido no ponto relativo aos instrumentos de medida, destina-se a confirmar os dados obtidos na escala de atitudes e é constituída por 11 conjuntos de 4 itens (frases) distribuídos aleatoriamente e cada um deles define uma categoria de cultura docente em estudo: colaboração, colegialidade, balcanização e individualismo.

Aos professores inquiridos pedia-se que ordenassem os itens por ordem de preferência (1ª, 2ª, 3ª e 4ª escolha), sendo a 1ª escolha a mais importante e a 4ª a menos importante. Atendendo à instrução que foi dada no Questionário, para facilidade de análise e interpretação das respostas, considerámos mais objectivo calcular a média das respostas, em cada item⁹².

Assim, ao analisarmos os dados da tabela seguinte, VI.1., que mostra as médias relativas aos vários itens das questões 48 à 58, constatamos relativamente à amostra da Escola nº 1 o seguinte: a 1ª escolha recai, em quase todas as questões, no item que define a

⁹² Vejamos, então, um exemplo relativo a esta primeira Escola (Escola da Fonte): item 48 - “o bom professor é...”, para uma amostra de N= 58, a 1ª escolha, item C - colaboração, a média é de 1,48 (a primeira preferência de resposta, Q48- C corresponde sempre ao menor valor de média e ao maior valor de percentagem 62,8%).

colegialidade (à exceção dos itens 48 e 49) e a 2ª escolha na categoria colaboração, sendo, por vezes, a diferença dos valores medianos, entre ambas, muito pequena, não ultrapassando, em geral, 0.5 de média. As exceções, Q48, onde a 1ª escolha é o item C- colaboração, a média é de 1,48 e Q49, onde a 1ª escolha é o item C – individualismo, a média é de 1,60, sendo a segunda escolha a colegialidade, cuja média é de 2,21.

Daqui se inferir que os dados obtidos vêm corroborar os resultados da escala de atitudes, em que a cultura dominante é a colaboração.

Em síntese, os inquiridos da escola nº 1 apresentaram resultados que apontam para a cultura de colegialidade artificial como primeira preferência e a segunda preferência para a cultura de colaboração, ambas com valores muito próximos.

Tabela VI.1. Escola da Fonte (nº1) - Parte III do Questionário

Q48 "O bom Professor é..."				*Q49 "Os Professores desta escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência	Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	58	2,97	3º	A) Balcanização	58	3,09	3º
B) Balcanização	58	2,31	2º	B) Colegialidade	58	2,21	2º
C) Colaboração	58	1,48	1º	C) Individualismo	58	1,60	1º
D) Colegialidade	58	3,24	4º	D) Colaboração	58	3,10	4º

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."				Q51 "A Competição entre os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência	Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	58	2,00	1º	A) Individualismo	58	3,00	4º
B) Balcanização	58	2,16	2º	B) Colegialidade	58	2,00	1º
C) Colaboração	58	2,29	3º	C) Balcanização	58	2,41	2º
D) Individualismo	58	3,55	4º	D) Colaboração	58	2,59	3º

Q52 "As decisões na Escola são..."				Q53 "A rede de comunicações na Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência	Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	58	2,88	4º	A) Colegialidade	58	1,66	1º
B) Colegialidade	58	1,95	1º	B) Colaboração	58	1,84	2º
C) Balcanização	58	2,64	3º	C) Individualismo	58	2,67	3º
D) Colaboração	58	2,53	2º	D) Balcanização	58	3,83	4º

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."				Q55 "O estilo de liderança da equipa directiva..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência	Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	58	2,78	3º	A) Individualismo	58	2,79	3º
B) Colaboração	58	2,36	2º	B) Balcanização	58	3,59	4º
C) Colegialidade	58	1,83	1º	C) Colegialidade	58	1,31	1º
D) Balcanização	58	3,03	4º	D) Colaboração	58	2,31	2º

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	58	2,26	3º
B) Balcanização	58	3,41	4º
C) Colegialidade	58	2,14	1º
D) Colaboração	58	2,19	2º

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	58	2,40	3º
B) Colegialidade	58	1,97	1º
C) Colaboração	58	2,22	2º
D) Balcanização	58	3,41	4º

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	58	1,59	1º
B) Balcanização	58	2,60	3º
C) Individualismo	58	3,57	4º
D) Colaboração	58	2,24	2º

As questões 55, 56 e 58 referem-se ao estilo da equipa directiva e, do mesmo modo, verificamos que as primeiras escolhas se inserem na cultura de colegialidade artificial e as segundas escolhas na cultura de colaboração. Assim, o estilo directivo, caracterizado por ser sensível às necessidades dos actores escolares, em que se verifica um acompanhamento directo do trabalho dos professores e um estímulo à sua participação, pode considerar-se participativo, na linha da liderança transformacional.

No entanto, verifica-se, também, uma preocupação com o cumprimento das normas legais numa organização hierarquizada, na distribuição de competências e poderes, com apoio da gestão intermédia. Ao mesmo tempo, existe uma tendência para promover um sistema de acção colectiva e de dinâmica dos professores.

Resumindo

Assim, parece possível concluir que, relativamente à Escola da Fonte, sendo a cultura de colaboração dominante nos resultados obtidos na “escala de atitudes” - secção II do questionário e a cultura de colegialidade dominante na secção III do questionário – “a condição de ser docente hoje” não se verificaram diferenças significativas, entre os resultados de uma e outra parte do questionário. Por isso, podemos considerar como normal a evolução dos padrões culturais docentes, nesta escola ou seja da colegialidade artificial para a colaboração. Por outro lado, a apreciação dos resultados sobre a liderança

indica uma tendência para uma liderança de cariz transformacional e uma significativa participação dos docentes na dinâmica da escola, o que está em consonância com os resultados apontados.

2. Escola do Jardim (nº 2) ⁹³

A segunda escola pública estudada, a Escola do Jardim, foi aquela em que houve uma menor participação de professores nas respostas ao questionário⁹⁴. A direcção não demonstrou, a nosso ver, grande investimento na distribuição, sensibilização dos professores para responderem ao questionário e recolha dos mesmos.

2.1- Análise Estatística e Interpretação dos Itens da Escala de Atitudes (Secção II) – *Culturas Docentes e Gestão*

2.1.1. Colaboração

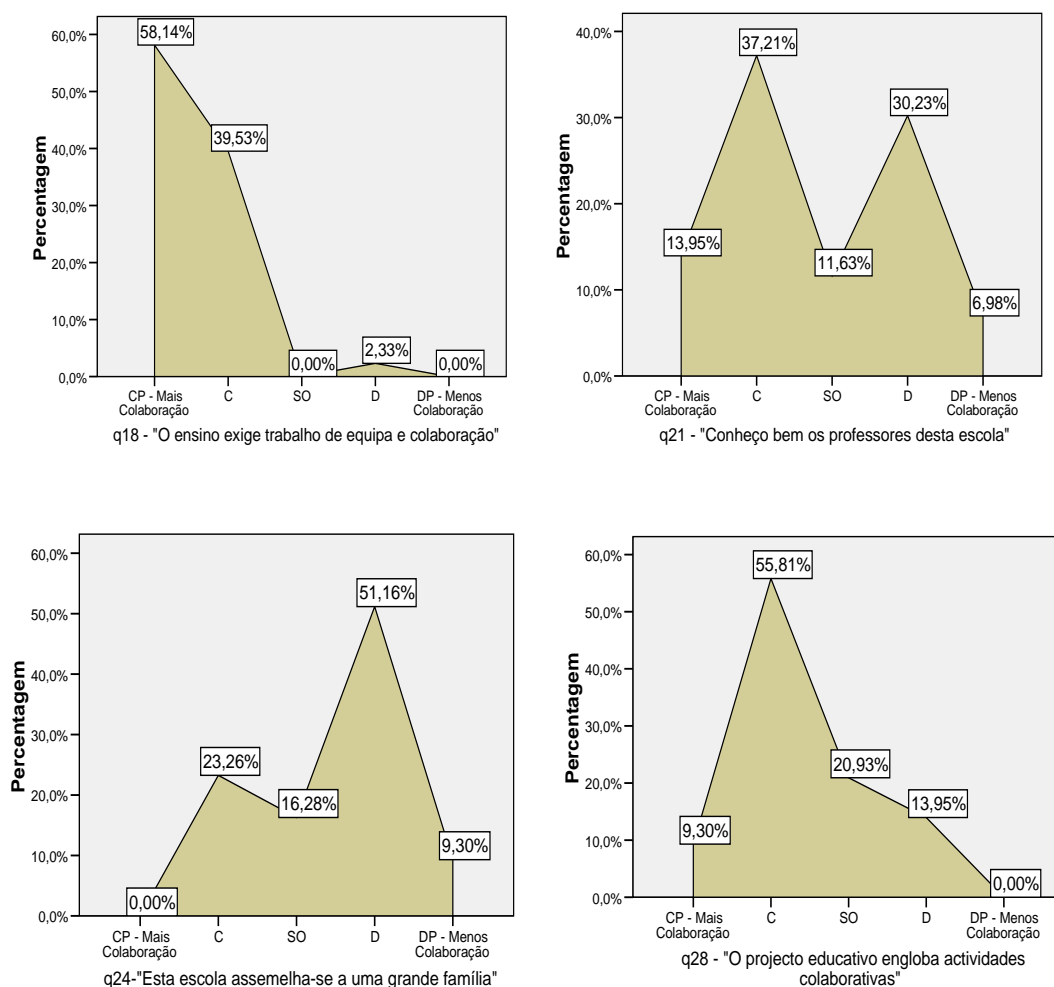
Como podemos ver nas tabelas de frequência (em anexo) e nos gráficos que se seguem, a variável dependente *Colaboração* aparece bem representada, uma vez que nos 6 itens da categoria, os pontos 1- Concordo Plenamente (CP) e 2- Concordo (C) da escala de atitudes foram os preferidos pelos professores inquiridos, como a seguir demonstramos. As percentagens acumuladas são: q18 (97,7%); q21 (51,2%); q24 (23,3%); q28 (65,1%); q32 (65,1%) e q35 (55,8%), que representam, nos 6 itens, valores superiores aos da Escola nº 1. No que respeita aos valores obtidos que são significativos, apenas q24 tem % de concordo muito inferior a 50% e as respostas 3-sem opinião representam 16,3%, sendo que 60,5% representam respostas 4-discordo (D) e 5-discordo plenamente (DP). Portanto, somos

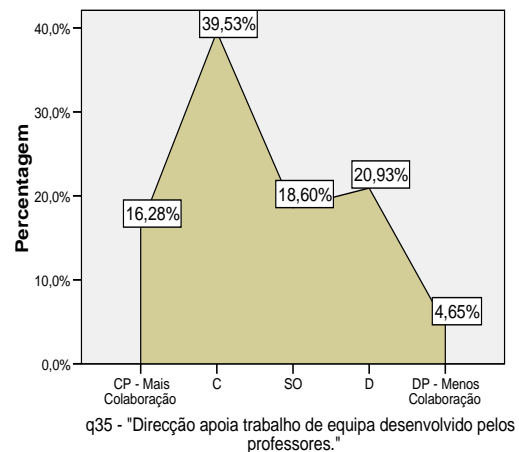
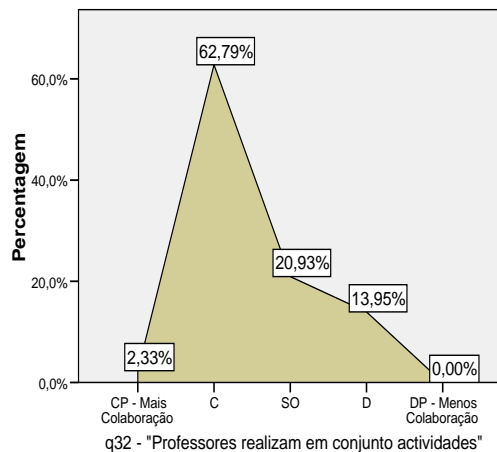
⁹³ A escola em questão, das quatro escolas do estudo, é a única que, mais tarde, em 2009, não figurou entre os 25 primeiros lugares do “Ranking nacional de escolas”, o que significa a obtenção de piores resultados escolares face aos anos anteriores.

⁹⁴ Em relação à escola anterior, apesar de ter a mesma dimensão, esta escola demorou mais tempo a responder, obrigando a dois momentos de recolha de informação (aliás, várias vezes nos deslocámos à escola para levantar questionários, sem grande êxito, e alguns professores preferiram entregá-los pessoalmente à investigadora).

levados a pensar que a explicação deva ser a mesma da escola anterior. Este item suscita respostas discordo, porquanto a escola tem 132 professores, embora, dos 43 inquiridos, 9 professores sejam novos na escola. Provavelmente, estes não sentem a escola como uma grande família. Apesar destas respostas dissonantes, no conjunto de respostas dadas, entendemos que é significativa e dominante a cultura de colaboração entre os inquiridos, o que ainda sai reforçado pelas respostas discordo (58,2%) no item q40 da categoria colegialidade. Pode não se tratar de uma “real” colaboração, na acepção de Hargreaves (1994) e Thurler (2001), mas, atendendo à percentagem elevada de respostas “concordo” nos itens que definem a categoria, existe também nesta escola 2 uma marcada tendência para a colaboração.

Gráfico VI.6. Escola 2 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes Colaboração
(q18,q21,q24,q28,q32 e q35)



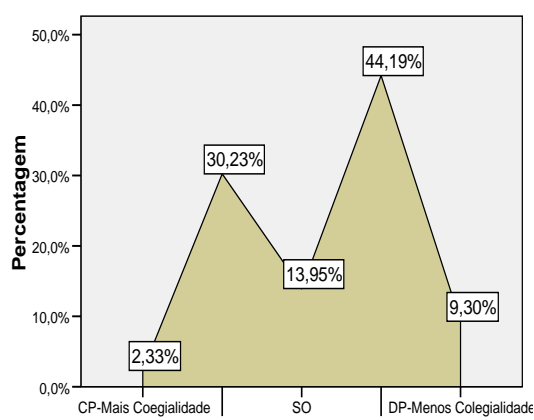


2.1.2. Colegialidade

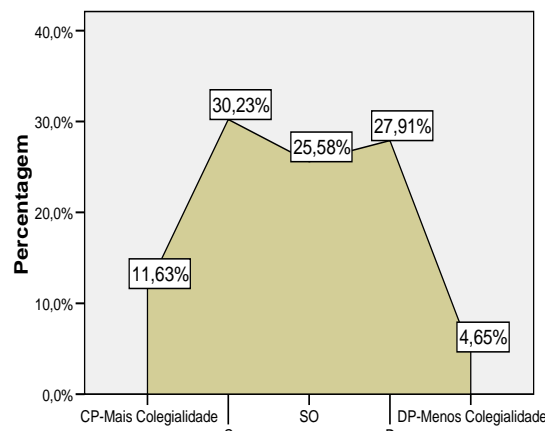
Do mesmo modo, podemos ver nas tabelas de frequência (cf. anexo) e gráficos respectivos, apresentados nas páginas seguintes, que a variável dependente *Colegialidade* está representada, mas de forma menos significativa do que a Colaboração, uma vez que nos 6 itens da categoria, os pontos 1-Concordo Plenamente (CP) e 2-Concordo (C) da escala de atitudes foram escolhidos pelos professores inquiridos. As percentagens acumuladas são: q20 (41,9%); q30 (32,6%); q33 (51,2%); q37 (34,9%); q38 (68,8%) e q40 (34,9%); apenas em dois itens a percentagem é superior a 50%. Contudo, os valores desta categoria são superiores aos da Escola anterior, variando entre os 32,6 e os 68,8%. Nesta amostra, embora esteja presente a Colegialidade, esta tem menos expressão do que a Colaboração.

Podemos admitir que algum do trabalho conjunto nas escolas resulta de obrigações legais e não de uma necessidade consensual. No que respeita ao item q40 “apenas participo em reuniões quando são convocadas legalmente...”, 58% de % acumulada nas respostas “discordo” vem reforçar a tendência para a colaboração existente na amostra da Escola do Jardim.

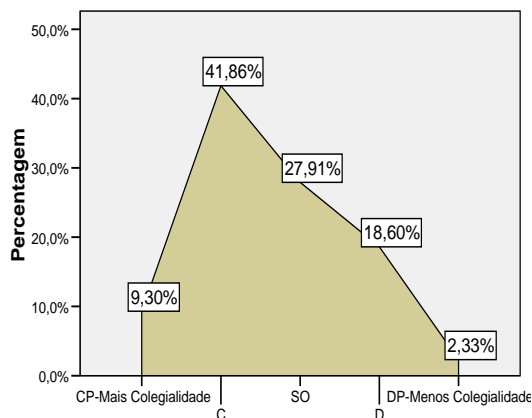
Gráfico VI.7. Escola 2 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Colegialidade
(q20,q30,q33,q37,q38 e q40)



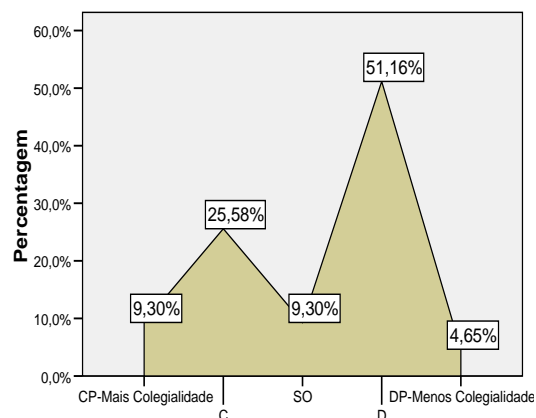
q30 - "Participação obrigatória dos professores em projectos"



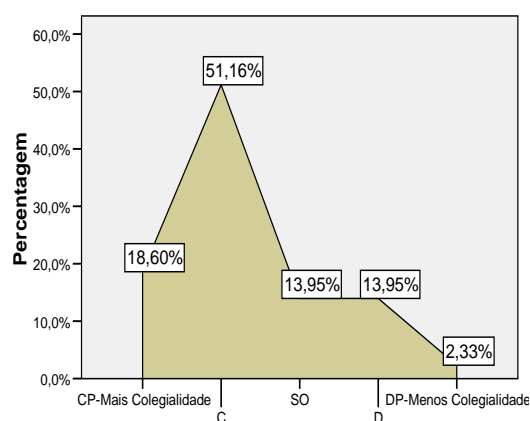
q20 - "Participação activa dos prof. em decisões pedagógicas"



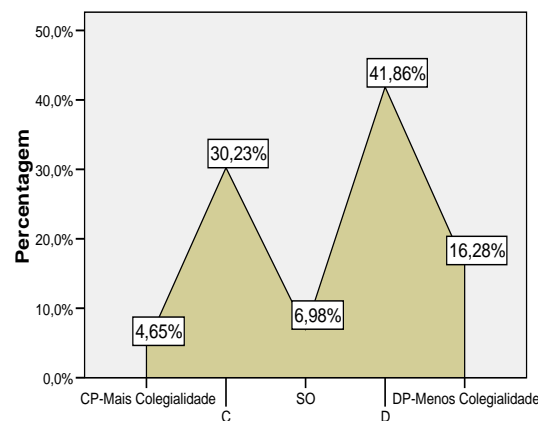
q33 - "A Direcção promove a cooperação entre professores das várias disciplinas"



q37 - "O trabalho conjunto dos professores resulta de obrigações legais"



q38 - "A sala de professores é um espaço de encontro que promove a interacção"

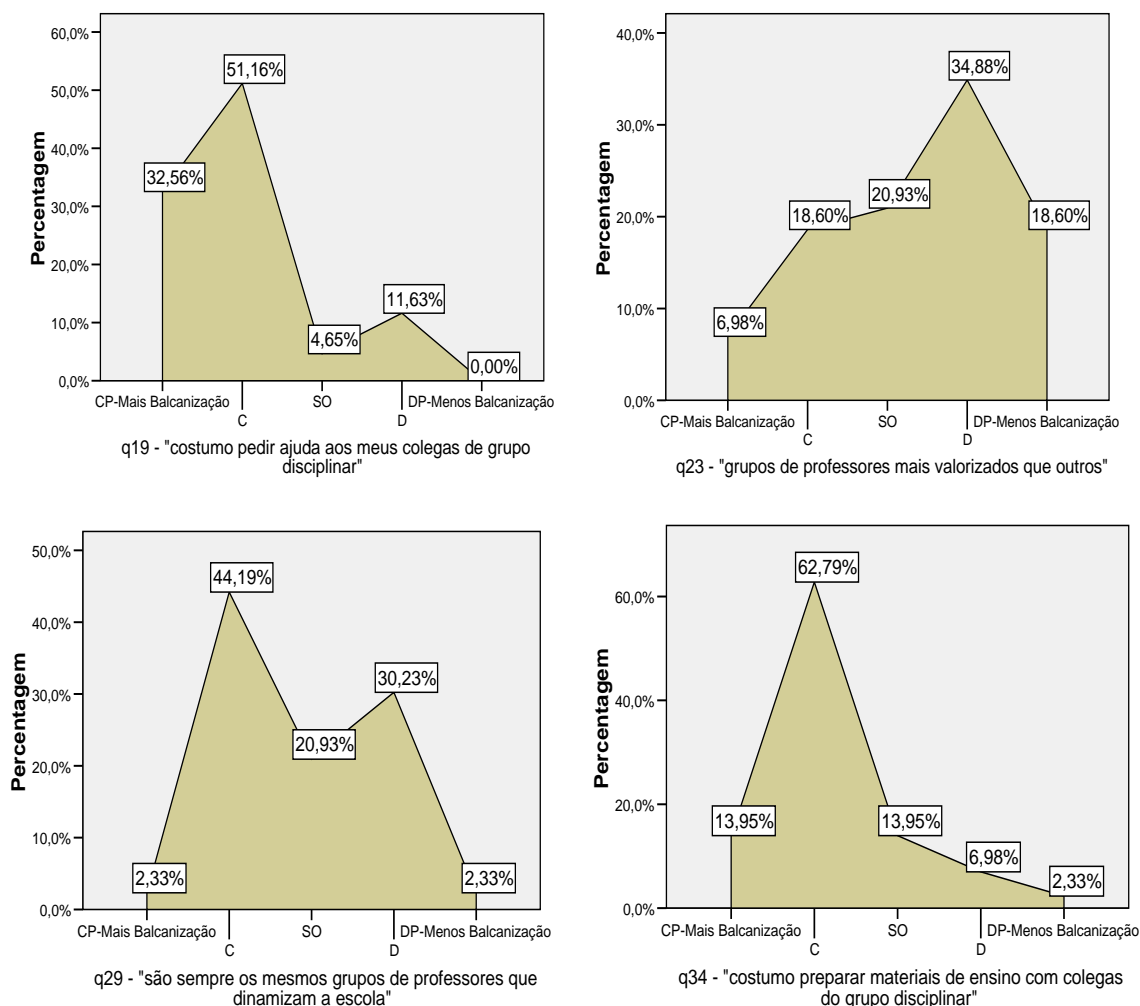


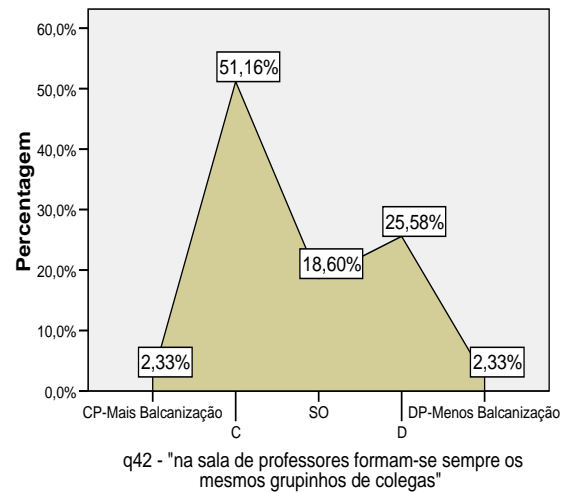
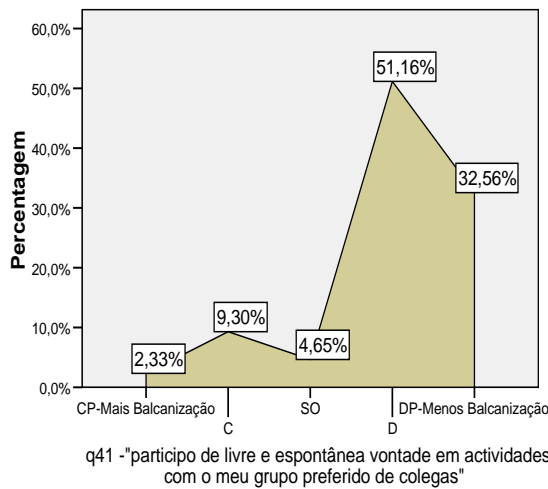
q40 - "Apenas participo em reuniões convocadas legalmente"

2.1.3. Balcanização

A variável dependente *Balcanização* aparece representada na amostra desta escola, pois apenas dois itens apresentam valores bastante inferiores a 50% (q23 com 25,6% de % acumulada e q41 com 11,6%), sendo que o item q29 tem 46,5% de respostas C e CP, valor muito próximo dos 50%. Assim, podemos concluir que a balcanização coexiste com as outras duas culturas anteriores, sendo, nesta amostra, mais significativa que na amostra da Escola nº 1, o que remete para a existência provável de grupos (disciplinares) balcanizados, como é o caso de Físico-Química e o de Educação Física

Gráfico VI. 8. Escola 2-Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Balcanização
(q19,q23,q29,q34,q41 e q42)





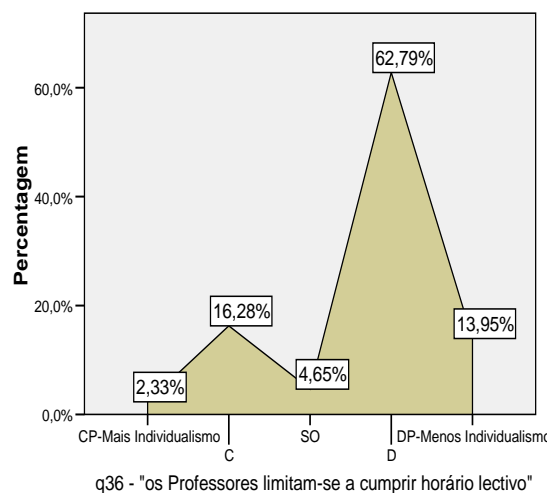
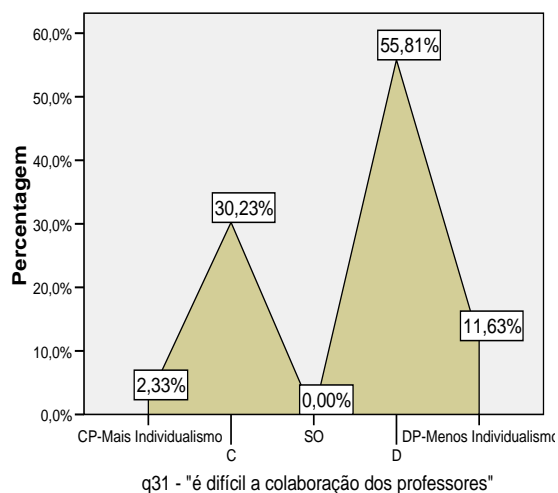
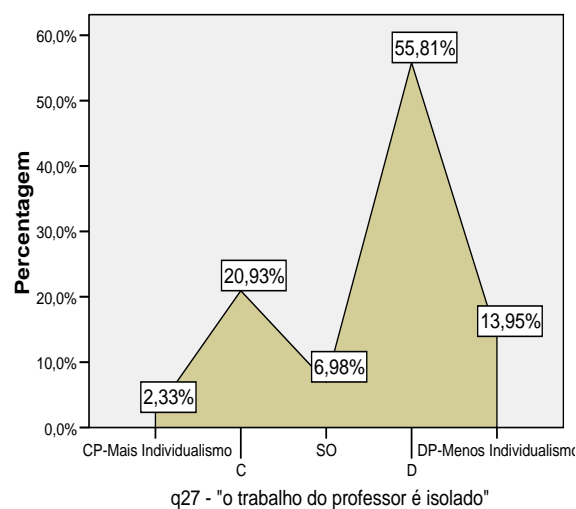
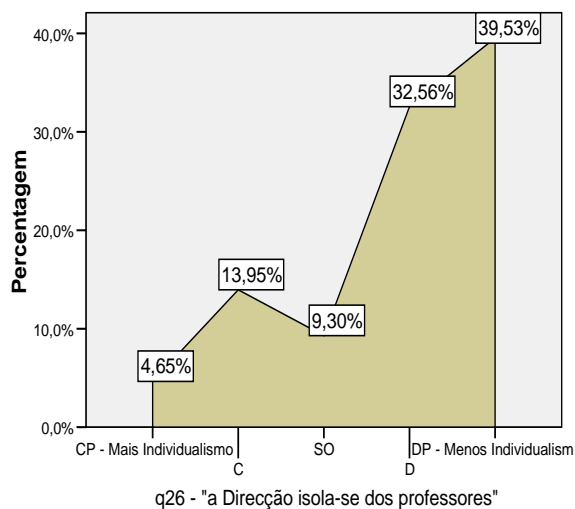
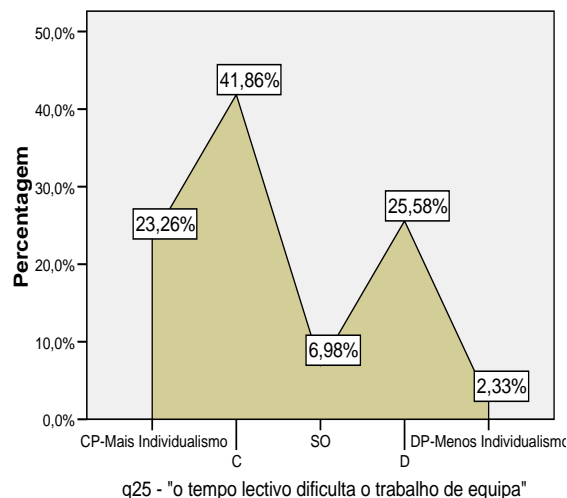
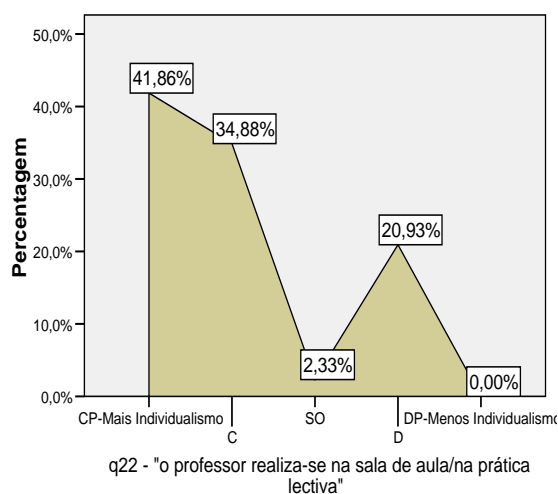
2.1.4. Individualismo

A variável dependente *Individualismo* aparece nesta escola pouco representada, pois os itens, excepção q22 e q25, em que as respostas C e CP representam 76,7 % e 65,1%, respectivamente, de % acumulada e os restantes, q26 (18,6%), q27 (23,3%), q31 (32,6%) e q36 (18,6%), apresentam valores bastante inferiores a 50%. Portanto, a cultura individualista não está representada nesta amostra, pelo menos, de modo significativo.

Numa análise mais atenta dos itens, compreendemos, tal como na amostra da Escola nº1, as respostas de concordância (76,7%) no item q22. Do mesmo modo se entende a % elevada de respostas "concordo" (65,1%) no item q25.

Esta tendência vai ser encontrada nas escolas seguintes e na análise global das amostras conjuntas. É normal que os professores considerem que "... se realizam mais na sala de aula, do que noutras actividades" e que também afirmem que "a gestão actual do tempo escolar dificulta o trabalho colaborativo", porque as inúmeras actividades não lectivas obrigatórias não deixam margem para o trabalho colaborativo espontâneo (verdadeira colaboração).

Gráfico VI.9. Escola 2- Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Individualismo
(q22,q35,q26,q27,q31 e q36)



2.1.5. Modelo de Gestão e Perfil Directivo

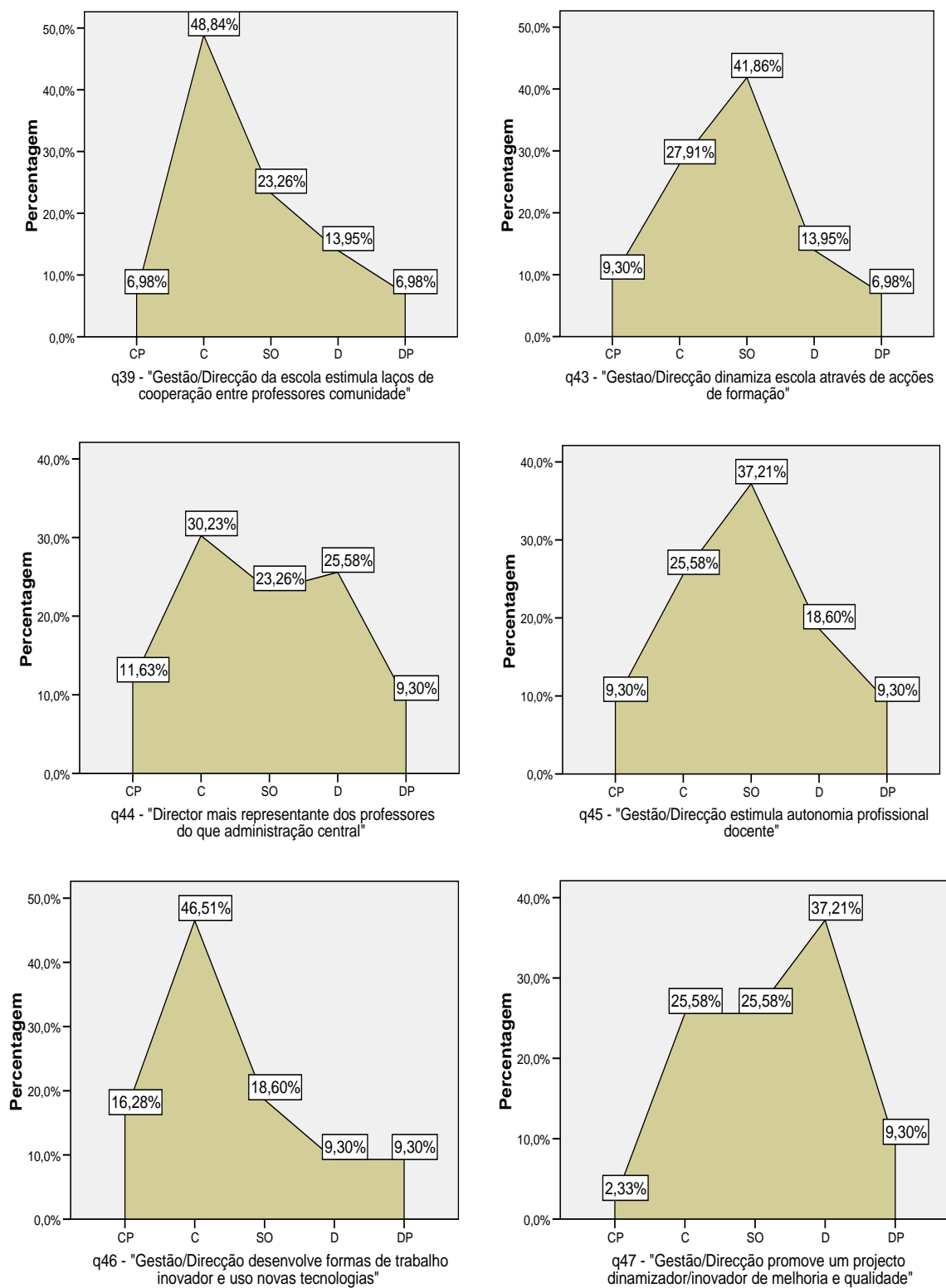
No que respeita ao modelo de gestão na Escola do Jardim, nº 2, nos itens q39 e q46, as respostas “concordo” têm percentagem acumulada superior a 50%; nos itens q43, q44, q45, e q47, a percentagem acumulada é inferior a 50%. Daqui se infere uma gestão algo centralizada com uma menor autonomia docente⁹⁵. Salientamos que nestes itens houve respostas SO em percentagem considerável, que varia entre os 18,6% e os 41,86%. A neutralidade das respostas é maior nos itens q43, q45 e q47, que remetem para o papel da Direcção na dinamização da escola e incentivo à autonomia dos professores (quadro VI.10). Esta tendência é reveladora de duas coisas ou os professores não opinam por desconhecimento da acção directiva ou por evitarem a resposta, eventualmente “delicada”.

Da análise feita aos itens que se referem à categoria “gestão escolar” vemos que q39 (55,8%) e q46 (62,8%) têm percentagem superior a 50%; q43 (37,2%), q44 (41,9%), q45 (34,9%) e q47 (27,9%) têm percentagem inferior a 50%; o item q47 tem também valor bastante inferior a 50%. Confirma-se, assim, a referida centralização e a menor autonomia conferida aos professores. As escolas em que se verifique uma gestão centralizadora e burocrática, com um misto de culturas organizacionais de “clube”, “papel” e de “tarefa” (Handy & Aitken, 1990: 85), acabam por ter uma menor autonomia docente e estão sujeitas a um controlo maior por parte do órgão directivo.

O conceito de gestão descentralizada e de liderança repartida, na amostra da escola nº 2, não é seguido, muito embora as lideranças intermédias, ou seja as coordenações de Directores de Turma, de Departamentos, entre outras, funcionem articuladamente e bastante dependentes dos órgãos de decisão. Pelas respostas dos inquiridos, pela observação efectuada e pelos dados da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo, constatámos essa realidade.

⁹⁵ Segundo Handy & Aitken (1990:85-88), na “cultura de clube”, a chave de toda a organização está no centro de uma teia de relações, rodeada por ciclos de proximidade e influência. Ao estabelecer uma analogia com a teia de aranha, quanto mais próximo da aranha/director o professor/coordenador estiver, mais influência e poder exerce na organização. Na cultura de “papel”/função, a analogia é feita com uma pirâmide de caixas, em que cada caixa representa uma função ou o desempenho de um cargo na organização (exº de coordenadores de departamentos, grupos disciplinares etc.). A cultura de “tarefa”, para estes autores, a menos centralizada das três, menos individualista e a que é mais consentânea com profissionais competentes, remete para o trabalho de equipa com equipas funcionais e competentes a funcionarem em rede.

Gráfico VI.10. Escola 2 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Gestão
(q39, q43, q44, q45, q46 e q47)



2.1.6. Síntese Apreciativa

Na Escola do Jardim (nº 2), as categorias colaboração, colegialidade e balcanização coexistem, sendo a mais significativa e dominante a colaboração. A cultura individualista, tirando casos pontuais, quase não tem expressão ao nível dos docentes da escola que participaram no questionário. Assim, podemos concluir que as respostas da escala de atitudes do questionário, apontam no sentido de uma manifesta cultura de colaboração. Esta escola é mais colaborativa, mas também mais balcanizada do que a anterior e, paradoxalmente, mais burocrática e centralizada, havendo um maior controlo sobre o trabalho dos docentes

2.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário (Escola nº 2)

Analizando agora os dados da tabela VI.2., que apresenta as médias relativas aos vários itens da questão 48 à questão 58, constatamos (relativamente à amostra da Escola nº 2) o seguinte: a 1ª escolha recai preferencialmente nos itens que definem a Colegialidade e a 2ª escolha na categoria Colaboração, na maioria das questões da parte III do questionário – isto acontece em 7 questões (à excepção da Q51, em que a 2ª escolha incide na categoria balcanização). A diferença entre as médias da Colegialidade e da Colaboração nas 6 questões é muito pequena (varia de 0,09 a 0,95, no único caso, em que a diferença é significativa, Q52). As excepções são a Q48 e Q56, onde a 1ª escolha é o item C- colegialidade; a Q49, onde a 1ª escolha é o item C- individualismo, sendo a média de 1,77 e a segunda escolha a colegialidade, cuja média é de 2,12. Estes resultados são muito idênticos aos da Escola nº 1.

Na terceira parte do questionário da escola nº 2 os resultados indicam como *primeira preferência* a cultura de colegialidade (7 questões) e a colaboração (2 questões), seguindo-se, em segunda escolha, a colaboração (7 questões) e a colegialidade (3 questões). Portanto, prevalecem as duas culturas de uma forma dominante, já que os valores médios obtidos são muito aproximados e as duas culturas se entrecruzam e se confundem, por vezes. Thurler (2001:85) afirma que a verdadeira colaboração

(espontânea) é um estágio mais evoluído da colegialidade e que, na realidade, é muito raro encontrar modos de funcionamento “puros”. Trata-se, antes, de formas intermédias, de acordo com o contexto, com a personalidade dos actores envolvidos, a história própria, o ambiente sócio cultural e económico da instituição escolar em causa⁹⁶.

Tabela VI.2. Escola nº 2 - Parte III do Questionário

Q48 "O bom Professor é..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	43	2,70	3º
B) Balcanização	43	2,44	2º
C) Colaboração	43	1,60	1º
D) Colegialidade	43	3,26	4º

*Q49 "Os Professores desta escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Balcanização	43	3,33	4º
B) Colegialidade	43	2,12	2º
C) Individualismo	43	1,77	1º
D) Colaboração	43	2,79	3º

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	43	2,19	2º
B) Balcanização	43	1,93	1º
C) Colaboração	43	2,47	3º
D) Individualismo	43	3,42	4º

Q51 "A Competição entre os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	43	2,72	3º
B) Colegialidade	43	2,07	1º
C) Balcanização	43	2,42	2º
D) Colaboração	43	2,79	4º

Q52 "As decisões na Escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	43	3,26	4º
B) Colegialidade	43	1,58	1º
C) Balcanização	43	2,70	3º
D) Colaboração	43	2,53	2º

Q53 "A rede de comunicações na Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	43	1,56	1º
B) Colaboração	43	1,77	2º
C) Individualismo	43	2,95	3º
D) Balcanização	43	3,72	4º

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	43	3,28	4º
B) Colaboração	43	1,91	2º
C) Colegialidade	43	1,65	1º
D) Balcanização	43	3,16	3º

Q55 "O estilo de liderança equipa directiva..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	43	2,77	3º
B) Balcanização	43	3,60	4º
C) Colegialidade	43	1,44	1º
D) Colaboração	43	2,19	2º

⁹⁶ Todavia, Thurler (2005:85) chama a atenção para a tendência que os actores escolares têm para se situarem (muitas vezes, sem hesitar) muito próximos da cooperação profissional, admitindo os outros registos de funcionamentos, como modos de trabalho menos nobres. Também refere que “na pior das hipóteses, a colegialidade artificial pode, entretanto, produzir simulacros de cooperação/colaboração”.

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	43	2,67	3º
B) Balcanização	43	3,37	4º
C) Colegialidade	43	2,02	2º
D) Colaboração	43	1,93	1º

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	43	2,65	3º
B) Colegialidade	43	1,77	1º
C) Colaboração	43	2,14	2º
D) Balcanização	43	3,44	4º

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	43	1,63	1º
B) Balcanização	43	2,70	3º
C) Individualismo	43	3,44	4º
D) Colaboração	43	2,23	2º

Estes dados permitem confirmar os resultados obtidos na escala de atitudes (Secção II), em que a cultura dominante, “a colaboração”, coexiste com uma forte colegialidade sendo elas inter-dependentes. Talvez, nesta segunda amostra, se possa colocar a hipótese da existência de uma subcultura intermédia, entre uma coisa e a outra - *um mosaico fluido*, na acepção de Hargreaves (1994/1998) ou *mosaico evolutivo*, segundo Thurler (2001:101). Trata-se de uma cultura caracterizada por uma cooperação variável, de acordo com as necessidades, as tarefas e as circunstâncias e fortemente orientada pelo perfil escolar, nem sempre flexível, por vezes burocrático e algo rígido na organização do trabalho docente.

As questões 55, 56 e 58 referem-se ao estilo directivo, sendo que as primeiras escolhas incidiram na cultura colegialidade (Q55, Q58) e colaboração (Q56) e as segundas na colaboração (Q55, Q58) e colegialidade (Q56), havendo um misto destas culturas e inter-dependência entre elas. Portanto, o estilo directivo mais centralizado está, nesta escola, relacionado com a cultura de colegialidade artificial presente.

Resumindo

Relativamente à Escola do Jardim, os resultados obtidos na secção III do questionário - “a condição de ser docente hoje” permitem confirmar as respostas dadas na escala de atitudes - secção II e apontam no sentido de uma cultura de colaboração dominante, coexistente com uma cultura de colegialidade artificial, estando estes dois tipos

culturais intrincados, de tal modo que por vezes é difícil dissociá-los - *mosaico evolutivo*. A evolução faz-se no sentido da colegialidade para uma maior colaboração, sempre que se verifica uma tendência para o desenvolvimento da autonomia docente, o que nesta escola nem sempre é muito evidente. Por outro lado, a apreciação dos resultados sobre a liderança indicam um estilo directivo mais centralizado. Nesta escola, relacionada com a cultura de colegialidade artificial presente, está uma menor *participação espontânea* dos docentes na dinâmica da escola.

3. Escola do Paço (nº3)

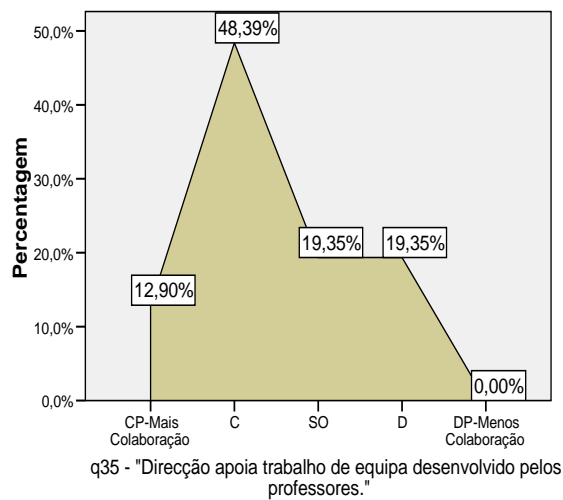
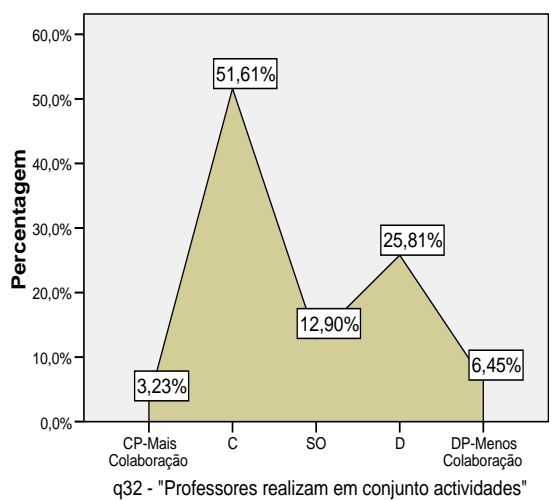
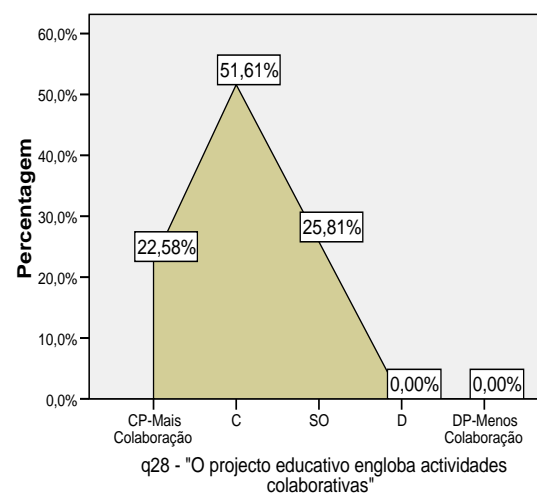
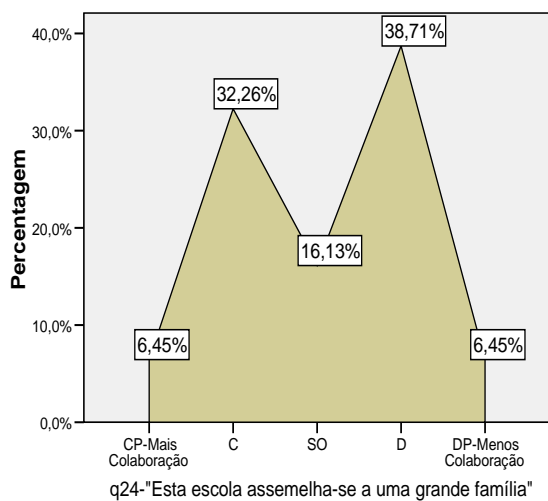
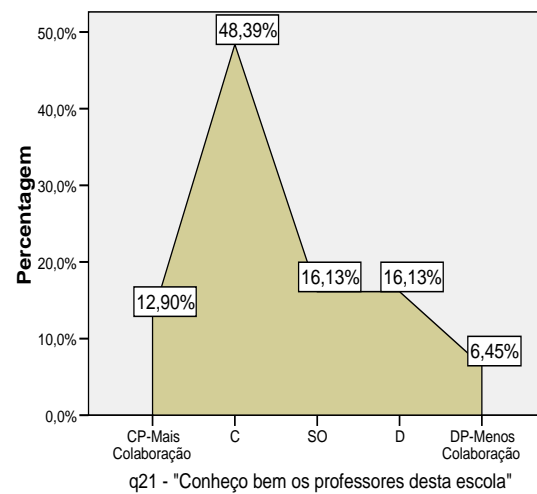
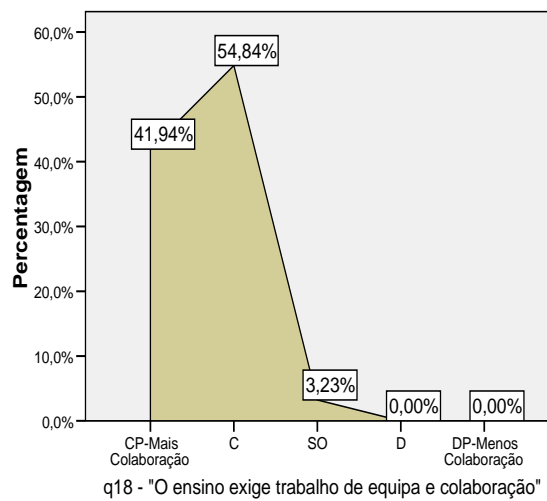
A terceira escola estudada, um estabelecimento de ensino privado, foi a escola do Paço, escola onde houve uma participação aceitável dos professores, mas cuja recolha também teve que ser efectuada em dois momentos. Quanto à sensibilização dos professores para a participação no estudo, pensamos que não foi suficiente. Dos contactos efectuados ficamos sempre com a impressão de que o Director e a Coordenadora Pedagógica estavam muito ocupados e tinham pouca disponibilidade para o assunto.

3.1. Análise Estatística e Interpretação dos Itens da Escala de Atitudes (Secção II) – *Culturas Docentes e Gestão*

3.1.1. Colaboração

Todos os itens que definem a categoria *Colaboração* apresentam percentagens acumuladas superiores a 50%, a saber: q18 (96,8%); q21 (61,3%); q28 (74,2%); q32 (54,8%); q35 (61,3%), à excepção do item q24 (38,7%). Este valor foi também idêntico nas outras escolas. Assim, à semelhança das duas escolas anteriores, a cultura de colaboração também é dominante, como podemos ver nos gráficos seguintes.

GráficoVI.11. Escola 3 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Colaboração
(q18,q21,q24,q28,q32 e q35)

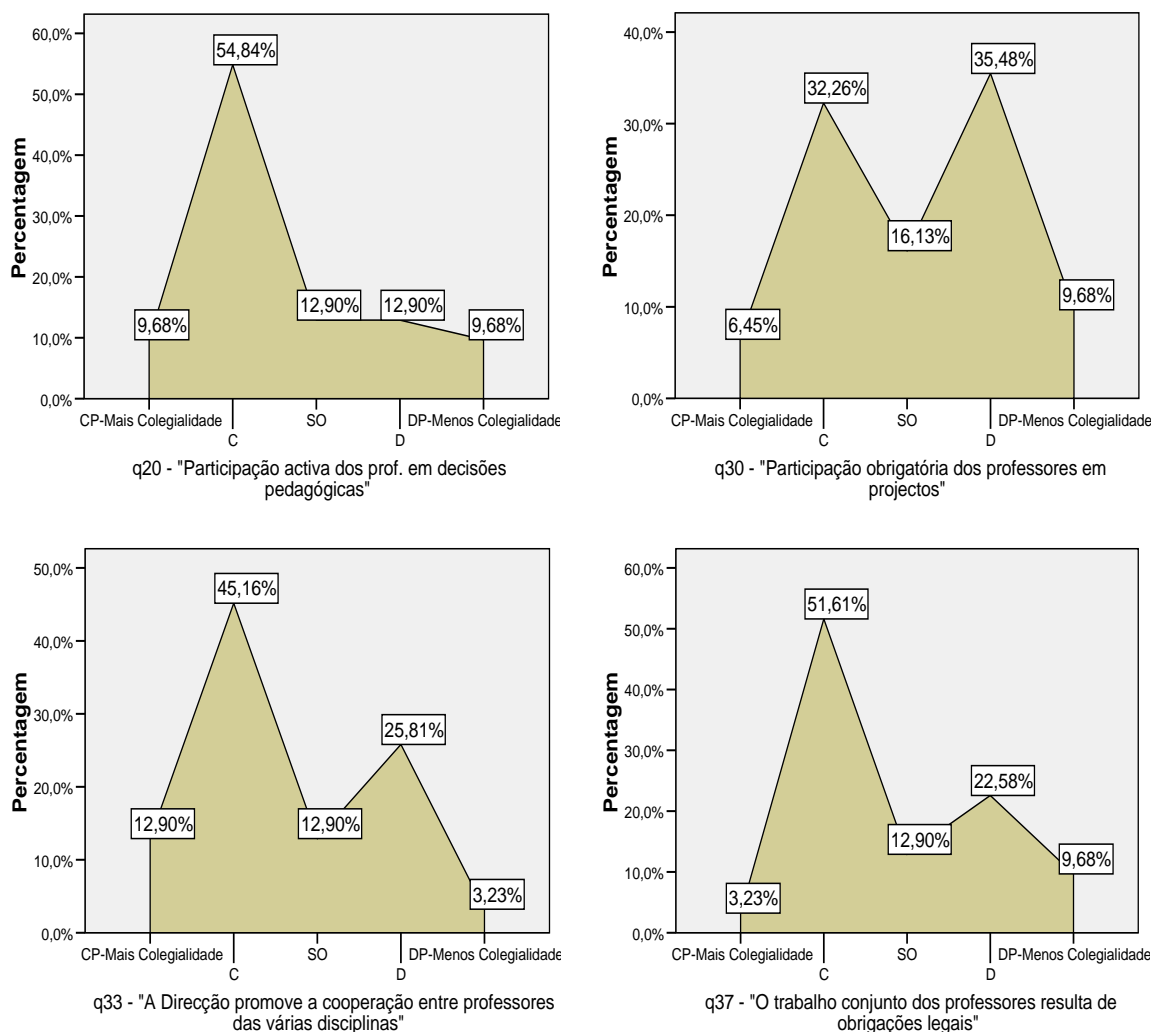


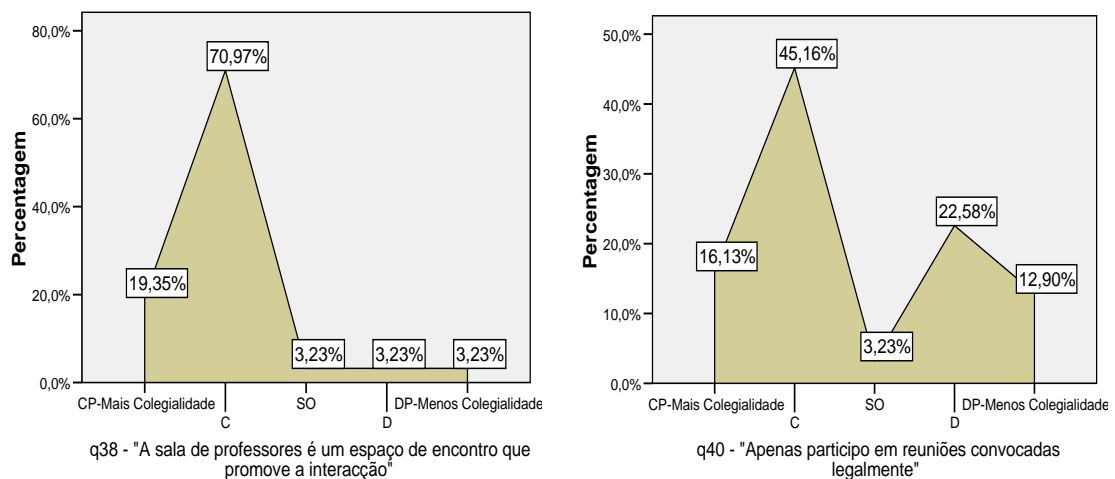
3.1.2. Colegialidade

Todos os itens que definem a categoria *Colegialidade* apresentam percentagens acumuladas superiores a 50%, a saber: q20 (64,5%); q33 (58,1%); q37 (54,8%); q38 (90,3%); q40 (61,3%), à excepção do item q30 (38,7%) com valor igual ao de q24 (na categoria de colaboração) que não se pode considerar um valor baixo (estas questões suscitaram respostas idênticas, em todos os questionários da amostra).

Daqui podemos inferir que a cultura colegial está presente, embora os valores percentuais sejam ligeiramente inferiores aos da colaboração.

Gráfico VI.12. Escola 3 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Colegialidade
(q20,q30,q33,q37,q38 e q40)

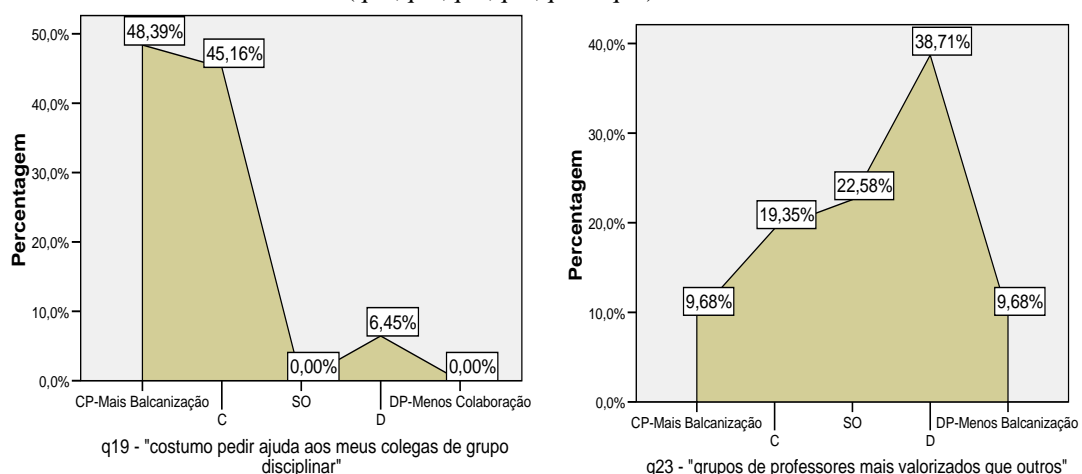




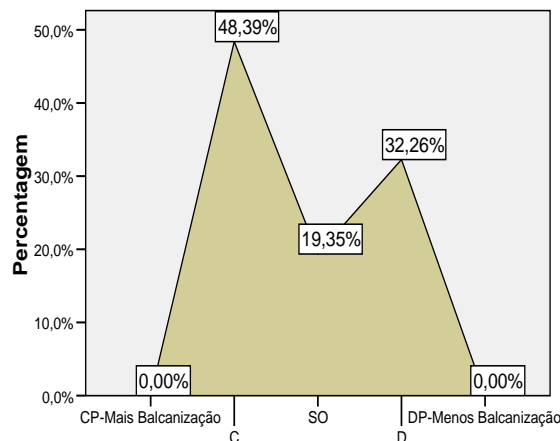
3.1.3. Balcanização

A variável dependente *Balcanização* aparece também representada na amostra desta escola, apesar de cinco itens apresentarem valores inferiores a 50%: q23 (29,0 %), q29 (48,4%), q34 (48,4%), q41 (12,9%) e q42 (48,4%), três deles têm valores muito próximos dos 50% e o item q19 93,5%, valor muito acima. Assim, podemos concluir que a balcanização coexiste com as outras categorias culturais. Nesta escola, devido à dificuldade para proceder à observação directa⁹⁷, foi mais difícil identificar os grupos disciplinares balcanizados.

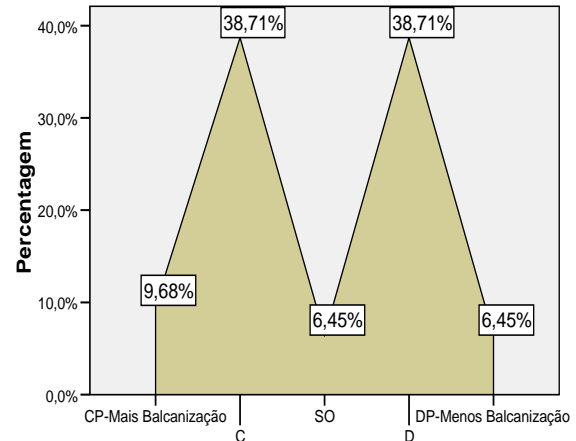
Gráfico VI.13. Escola 3 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Balcanização
(q19, q23, q29, q34, q41 e q42)



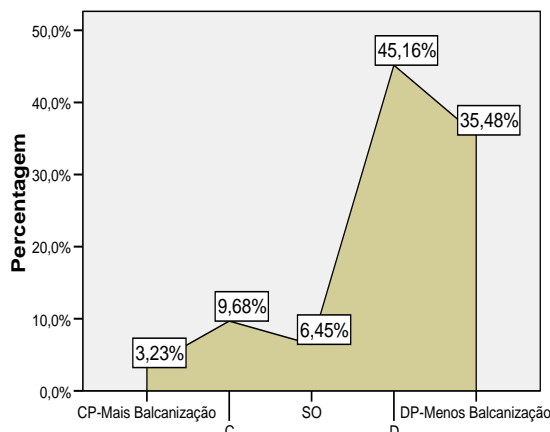
⁹⁷ Nas escolas privadas, a observação participada não foi possível, pois não tivemos acesso directo aos professores, apenas aos seus Directores e aos Coordenadores Pedagógicos (um coordenador, em cada escola). Por isso, não foi fácil a identificação de grupos balcanizados.



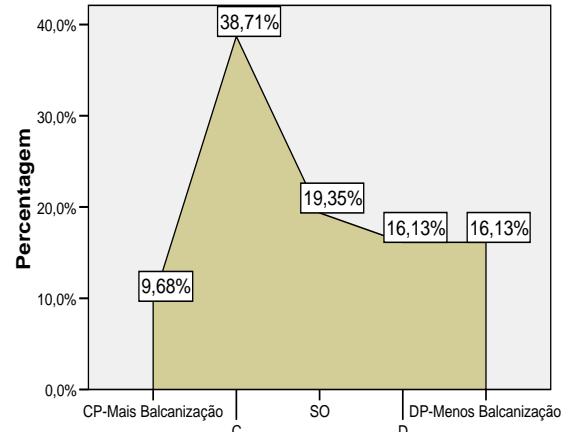
q29 - "são sempre os mesmos grupos de professores que dinamizam a escola"



q34 - "costumo preparar materiais de ensino com colegas do grupo disciplinar"



q41 - "participo de livre e espontânea vontade em actividades com o meu grupo preferido de colegas"

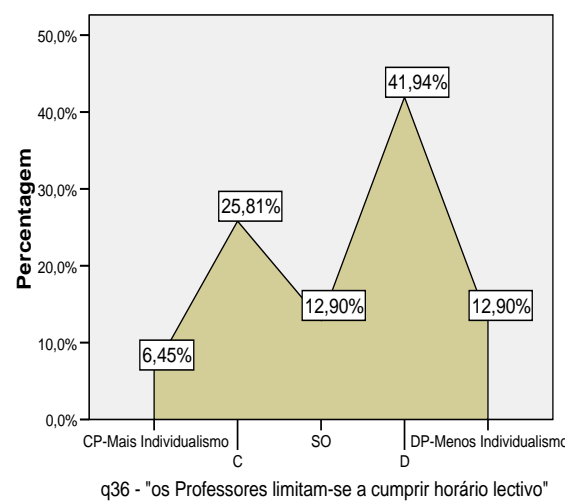
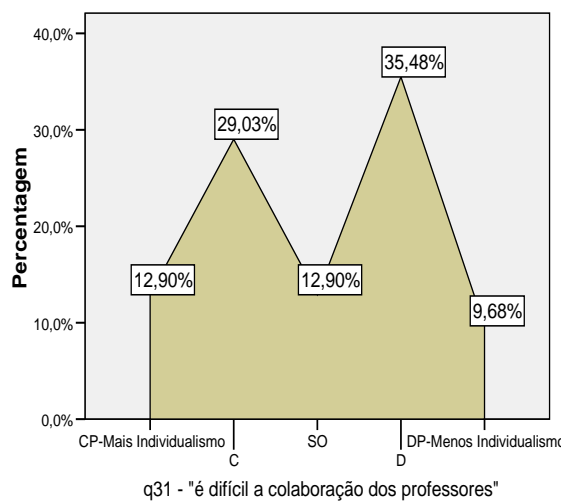
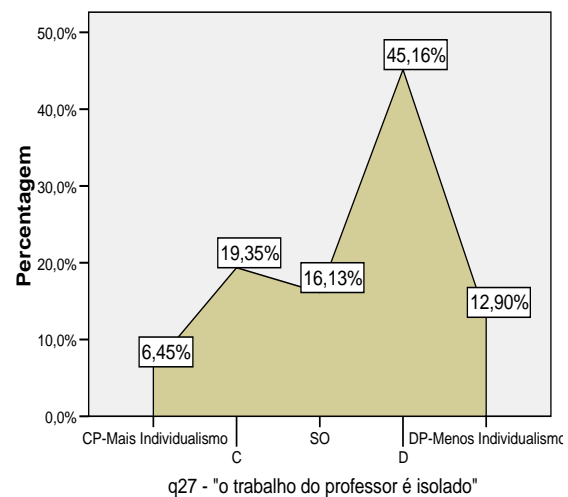
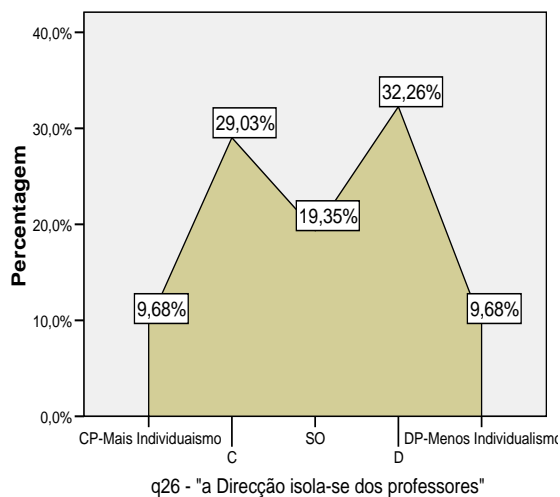
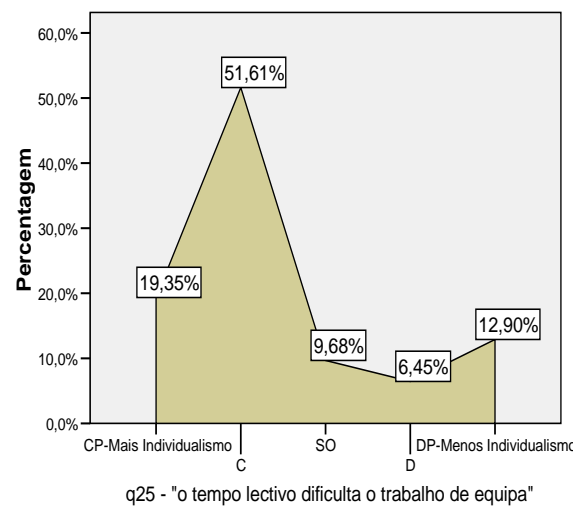
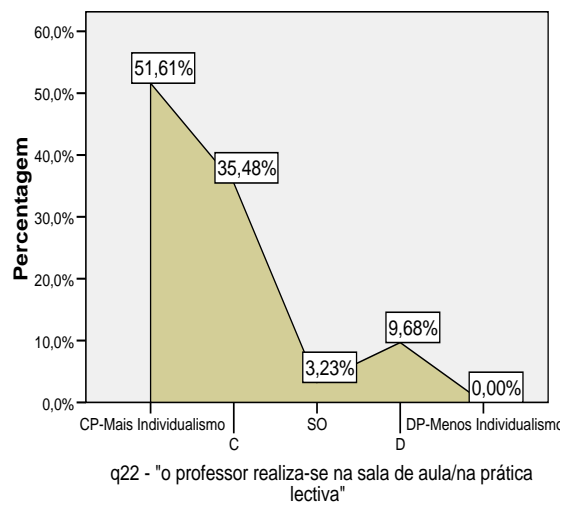


q42 - "na sala de professores formam-se sempre os mesmos grupinhos de colegas"

3.1.4. Individualismo

A variável *Individualismo* aparece nesta escola pouco representada; os itens q22 e q25, em que as respostas C e CP representam 87,1 % e 71,0 %, aparecem com valores acima dos 50% em todas as escolas da amostra, sendo que os restantes, q26 (38,7%), q27 (25,8%), q31 (41,9%) e q36 (32,3%), apresentam valores inferiores a 50%. Portanto, a cultura individualista não está significativamente representada na escola nº 3. Das quatro culturas estudadas é a menos representada. É claro que em todas as escolas surgem "ilhas individualistas", pois há professores que preferem trabalhar nesse registo.

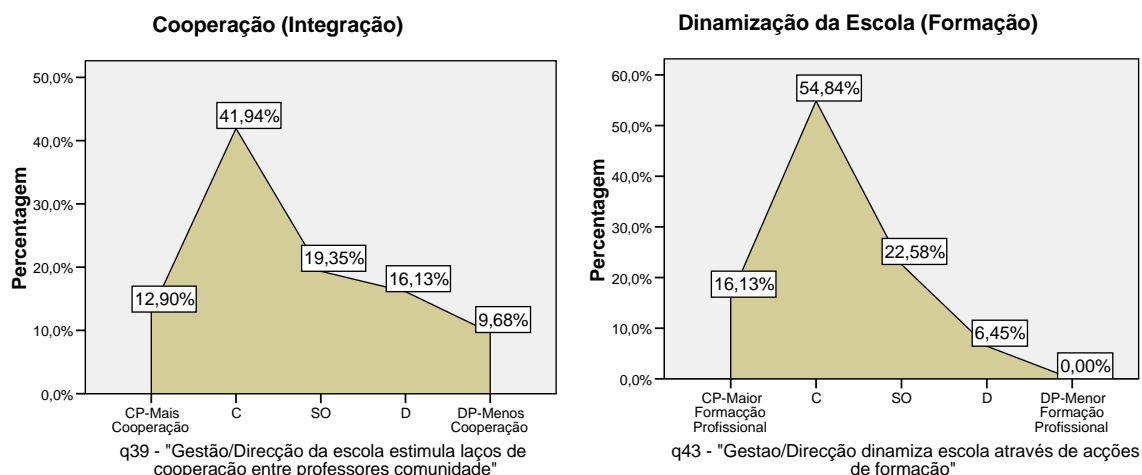
Gráfico VI.14. Escola 3 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes – Individualismo
(q22,q25,q26,q27,q31 e q36)

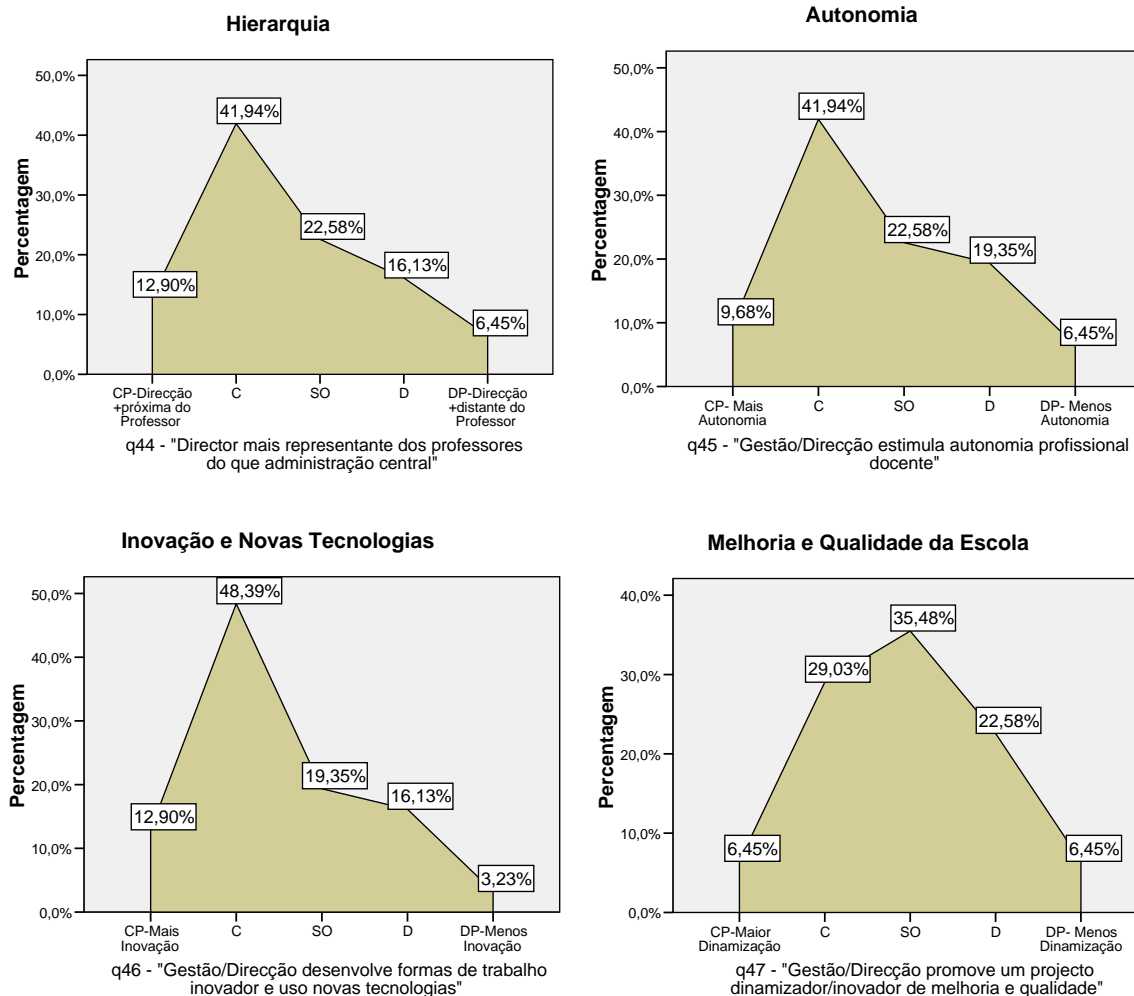


3.1.5. Modelo de Gestão e Perfil Directivo

No que respeita ao modelo de gestão na Escola do Paço, nº 3, ao analisarmos os itens correspondentes, verificamos que todos eles apresentam valores positivos ou seja superiores a 50% de percentagem acumulada (a única excepção é o item q47). Neste item, as respostas que incidem no “concordo” representam 35,5% e no “discordo” cerca de 30%, não sendo muito significativa a diferença entre respostas concordo e discordo, mas sendo elevada a percentagem de SO (35,48 %). Assim, 35,5% de professores consideram que “os projectos dinamizadores e de melhoria da escola” têm por trás a equipa directiva (centralização), mas 30% pensam que não (descentralização). Dada a formulação da questão 47, os inquiridos que responderam “SO”, tal como nas escolas anteriores, muito provavelmente “evitaram” a resposta. Assim, a resposta “concordo” aos itens da gestão, q39 (54,8%), q43 (71%), q44 (54,8%), q45 (51,6%), q46 (61,3%) e q47 (35, 5%), leva-nos a considerar que este colégio tem alguma autonomia docente, tratando-se duma estrutura participada, a qual balança entre a centralização e a descentralização. Tendo presente o pouco que conseguimos observar durante as deslocações ao colégio, os órgãos de gestão intermédia têm alguma autonomia face à Direcção central (contactámos com o Coordenador Pedagógico na ausência do Director).

Gráfico VI.15. Escola 3 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Gestão
(q39,q43,q44,q45,q46e q47)





3.1.6. Síntese Apreciativa

Nesta Escola do Paço (nº 3), a cultura é de colaboração e de colegialidade artificial. Como a verdadeira colaboração é difícil de manter, digamos que existe uma evolução da colegialidade artificial para a colaboração espontânea existindo, entre uma e outra, um balanceamento: numas situações verifica-se mais colegialidade, enquanto noutras existe mais colaboração. Contudo, há uma tendência para esta última. A cultura de balcanização, sendo pouco expressiva, coexiste com estes dois padrões culturais e a cultura individualista é praticamente inexistente.

3.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário (Escola nº3)

Analisando agora os dados da tabela VI.3., que apresenta as médias dos resultados dos itens da questão 48 à questão 58, constatamos o seguinte: a *1ª escolha* recaiu preferencialmente nos itens que definem a colegialidade, 6 questões, a colaboração em apenas 2 questões, e o individualismo em 3 questões muito específicas (Q49, Q56 e Q57), cujo enfoque é a sala de aula e o tipo de gestão/direcção; a *2ª escolha* foi mais heterogénea, abrangendo várias categorias, desde a colegialidade (4 questões), a balcanização (3 questões), o individualismo (3 questões) e a colaboração (1 questão).

Na maioria das questões da parte III do questionário (10 questões) confirma-se como cultura dominante a colegialidade artificial, então vejamos: a *primeira preferência* indica a cultura de colegialidade artificial em 6 questões (50, 51, 52, 53, 55 e 58) e a cultura de colaboração em 2 questões (48, 54), enquanto a *segunda preferência* indica a cultura de colegialidade artificial em 4 questões (49, 54, 56, 57). No entanto, na escala de atitudes, os resultados apontaram como cultura dominante a colaboração, seguida da colegialidade.

Assim, temos colaboração e colegialidade artificial como culturas docentes maioritárias – estes resultados comprovam que as duas culturas se entrecruzam e se podem confundir. Atendendo aos resultados apresentados, a cultura de colaboração não é verdadeiramente espontânea nesta escola privada, já que os professores têm tendência para considerar como colaboração todo o trabalho conjunto, até mesmo aquele que decorre da “gramática escolar”.

Tabela VI.3. Escola nº 3 – Parte III do Questionário

Q48 "O bom Professor é..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	31	2,55	2º
B) Balcanização	31	2,87	4º
C) Colaboração	31	1,87	1º
D) Colegialidade	31	2,71	3º

*Q49 "Os Professores desta escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Balcanização	31	3,13	3º
B) Colegialidade	31	2,74	2º
C) Individualismo	31	1,35	1º
D) Colaboração	31	2,77	4º

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	31	1,87	1º
B) Balcanização	31	2,10	2º
C) Colaboração	31	2,45	3º
D) Individualismo	31	3,58	4º

Q51 "A Competição entre os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	31	2,19	2º
B) Colegialidade	31	1,94	1º
C) Balcanização	31	2,68	3º
D) Colaboração	31	3,19	4º

Q52 "As decisões na Escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	31	2,65	3º
B) Colegialidade	31	1,48	1º
C) Balcanização	31	2,61	2º
D) Colaboração	31	3,26	4º

Q53 "A rede de comunicações na Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	31	1,39	1º
B) Colaboração	31	2,19	2º
C) Individualismo	31	2,87	3º
D) Balcanização	31	3,55	4º

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	31	2,71	3º
B) Colaboração	31	1,90	1º
C) Colegialidade	31	2,16	2º
D) Balcanização	31	3,23	4º

Q55 "O estilo de liderança da equipa directiva..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	31	2,39	2º
B) Balcanização	31	3,61	4º
C) Colegialidade	31	1,52	1º
D) Colaboração	31	2,48	3º

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	31	1,58	1º
B) Balcanização	31	3,23	4º
C) Colegialidade	31	2,42	2º
D) Colaboração	31	2,77	3º

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	31	1,61	1º
B) Colegialidade	31	1,90	2º
C) Colaboração	31	2,84	3º
D) Balcanização	31	3,65	4º

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	31	1,81	1º
B) Balcanização	31	2,35	2º
C) Individualismo	31	3,29	4º
D) Colaboração	31	2,55	3º

No que se refere ao estilo directivo/gestão, os itens da escala de atitudes q39, q43, q44, q45, q46 têm valores de “concordo” e “concordo plenamente” superiores a 50% e q47 (35,5%) inferior a 50%. Consequentemente, o estilo directivo não é muito dirigido e centralizado. Nesta escola privada, os professores apoiam-se nas directivas superiores,

sendo a figura do Director pedagógico central, no processo de gestão, verificando-se alguma autonomia docente.

Resumindo

Relativamente à Escola do Paço podemos afirmar que os resultados obtidos na parte III do questionário -“a condição de ser docente hoje” confirmam as respostas dadas na escala de atitudes – secção II do questionário, no que respeita à colegialidade artificial. Os resultados comprovam que as duas culturas se entrecruzam e se podem confundir, pelo que podemos então colocar aqui a hipótese da existência de uma subcultura intermédia de escola, chamada *mosaico fluido* ou *evolutivo*, segundo Hargreaves (1994/1998) e Thurler (2001:101), respectivamente ou seja uma cultura caracterizada por uma colaboração/cooperação variável, de acordo com as necessidades, as tarefas e as circunstâncias do momento, orientada para uma organização flexível do trabalho. O estilo directivo não é muito dirigido e centralizado, caracterizando-se por uma alternância de centralização e descentralização. Nesta escola privada, os professores apoiam-se nas directivas superiores, mas verifica-se alguma autonomia docente.

4. Escola da Quinta (nº 4)

A quarta escola estudada foi a Escola da Quinta, onde ocorreu uma participação dos professores na resposta ao questionário que ficou aquém do desejado, obrigando-nos a dois momentos de recolha. Assim, esta escola privada não demonstrou grande adesão na distribuição e no preenchimento dos questionários.

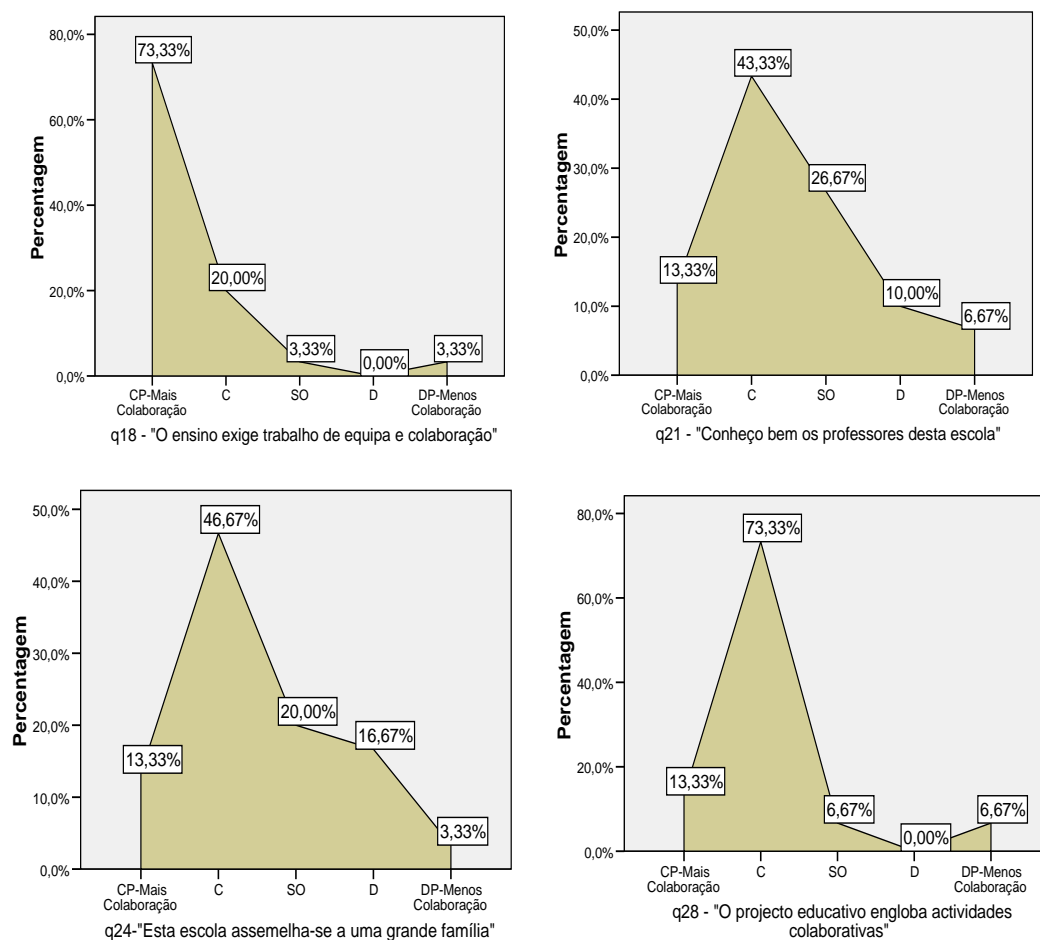
4.1. Análise Estatística e Interpretação dos Itens da Escala de Atitudes (Secção II) – *Culturas Docentes e Gestão*

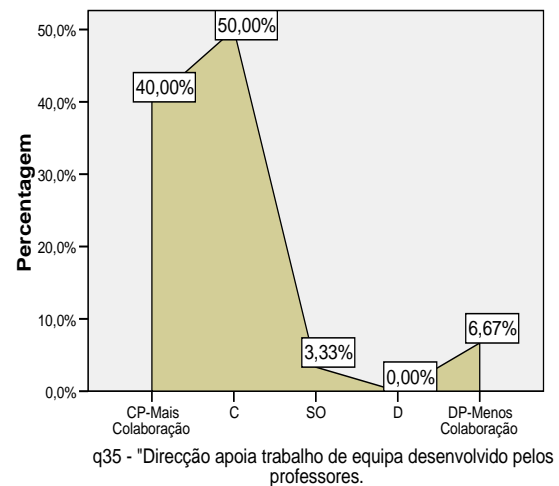
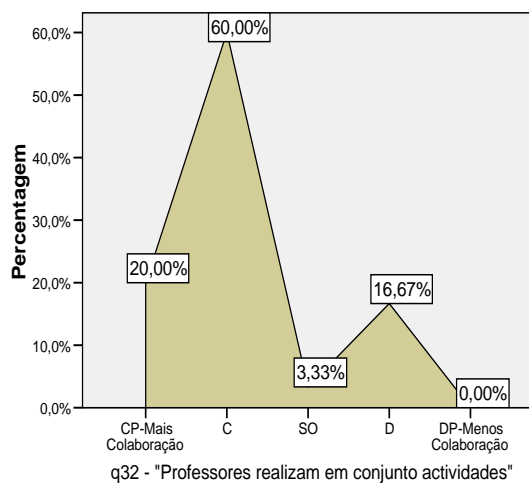
4.1.1. Colaboração

Todos os itens que definem a categoria Colaboração apresentam percentagens acumuladas superiores ou muito superiores a 50%, a saber: q18 (93,3%); q21 (56,7%); q24

(60,0%); q28 (86,7); q32 (80,0%); q35 (90,0%). Temos, então, como cultura docente manifestamente dominante, a colaboração, uma vez que nesta escola os valores dos seis itens definidores de colaboração são mais elevados do que em qualquer das outras escolas estudadas, como os gráficos evidenciam. Daqui se pode inferir que neste Colégio, ao nível do 3º ciclo do ensino básico e secundário, se promove a cultura de colaboração entre os professores (os professores inquiridos representam 50% desses docentes).

Gráfico VI. 16. Escola 4-Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Colaboração
(q18,q21,q24,q28,q32 e q35)

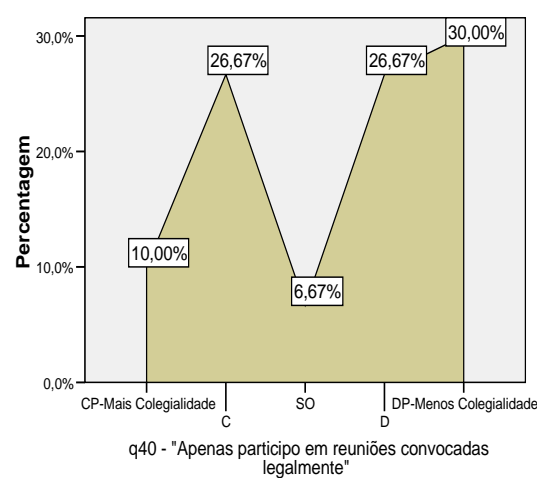
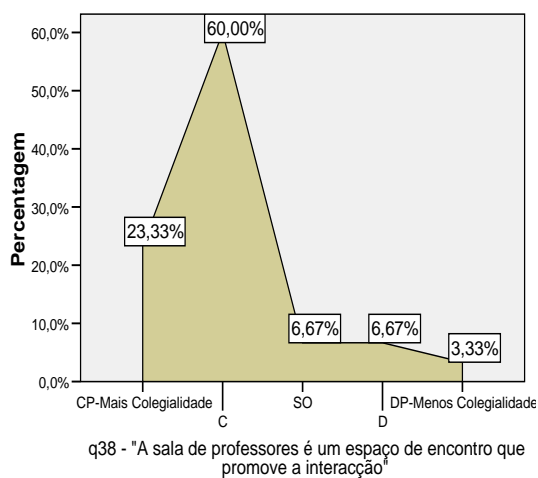
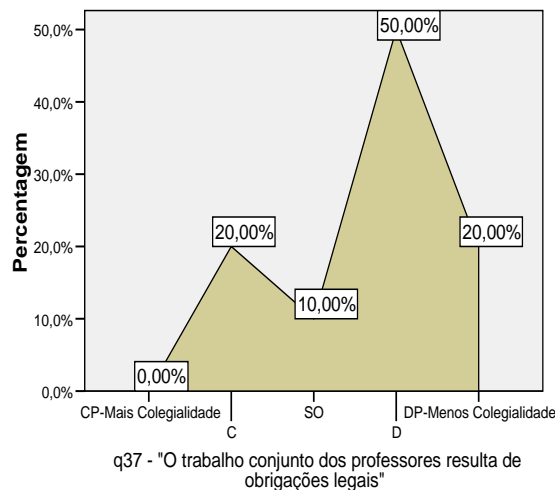
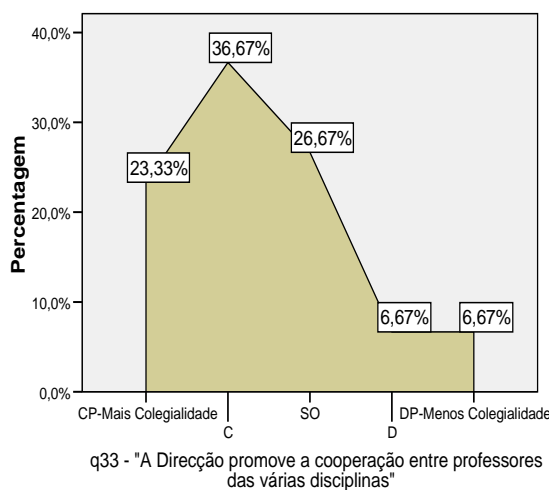
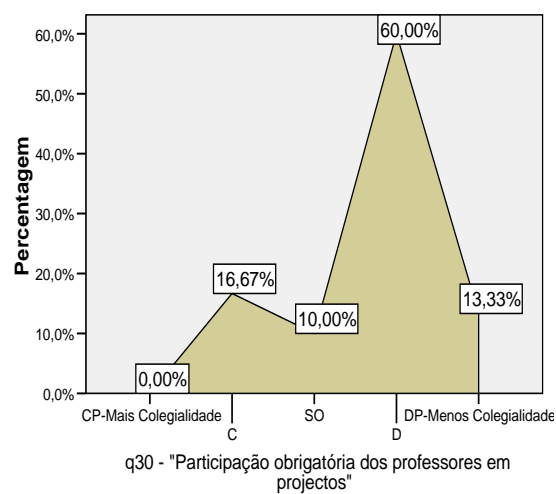
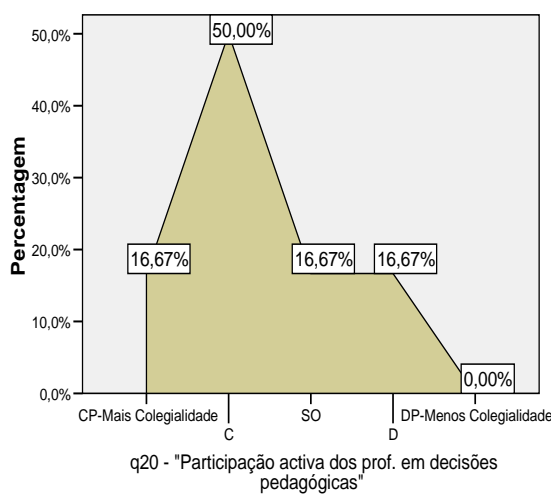




4.1.2. Colegialidade

Três, dos seis itens que definem a categoria Colegialidade, apresentam percentagens acumuladas superiores a 50%, a saber: q20 (66,7%); q33 (60,0%); q38 (83,3%) e os outros três itens percentagens acumuladas inferiores: q40 (36,7%); q37 (20,0%); q30 (16,7%). Estes resultados permitem-nos inferir que a cultura colegial estando presente, não é significativa, uma vez que os valores percentuais de “concordo” e “concordo plenamente” são inferiores a 50% e o q37 (70,5 % de discordo) e o q40 (56,7% de discordo) reforçam precisamente isso. Os resultados positivos dos três primeiros itens apontados corroboram a dominância da cultura de colaboração. Havendo colaboração também existirá colegialidade, mas os professores inquiridos não assumiram que muito do trabalho conjunto resulta de imperativos legais ou seja da colegialidade artificial.

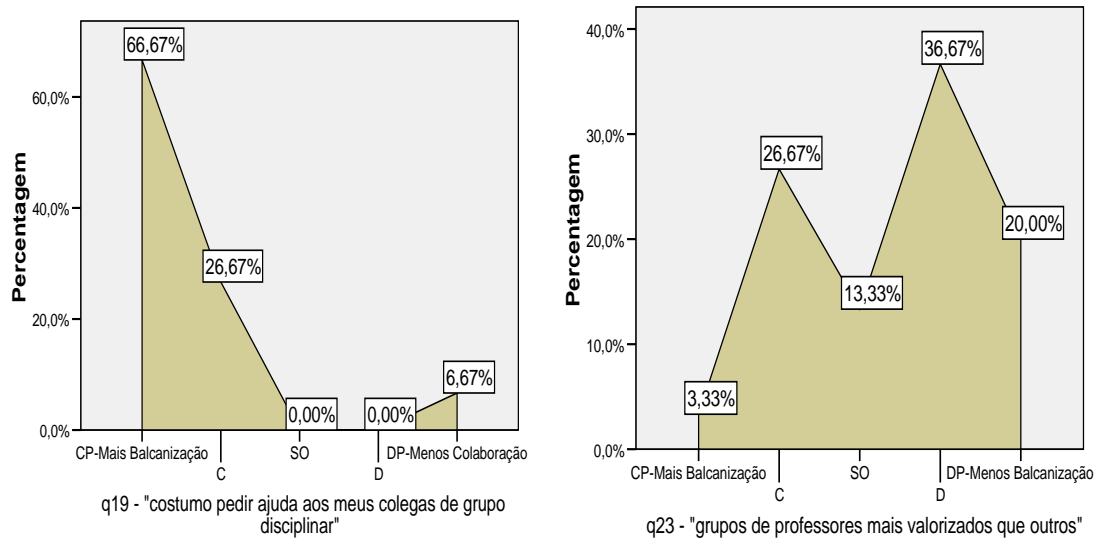
Gráfico VI.17. Escola 4-Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Colegialidade Artificial
(q20, q30, q33, q37, q38 e q40)

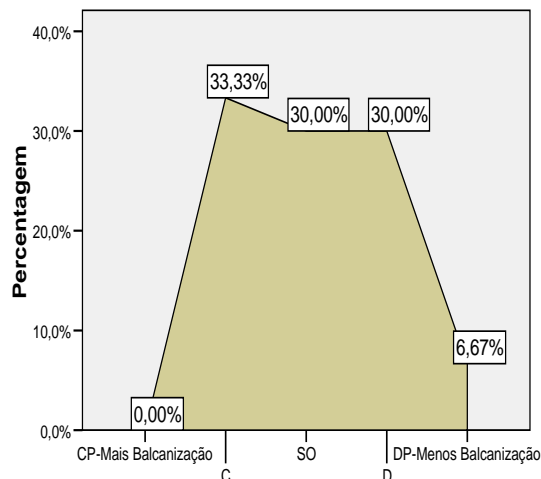


4.1.3. Balcanização

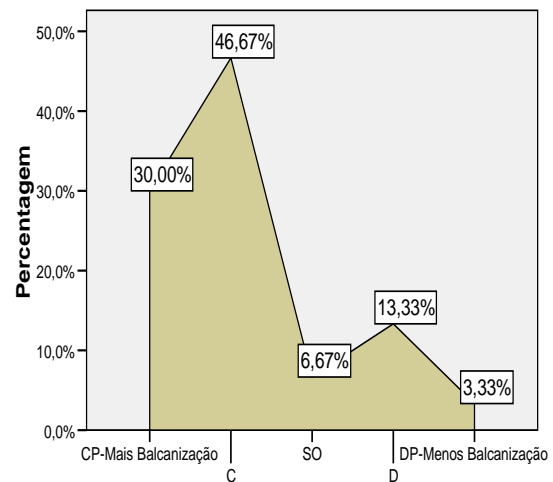
A variável dependente *Balcanização* não aparece representada na amostra desta Escola, pois quatro itens (dos seis) apresentam valores inferiores a 50%, a saber: q23 (30,0 %); q29 (33,3%); q41 (6,7%) e q42 (13,3%), embora dois (dos seis) tenham valores muito superiores a 50%: q19 (93,3%) e q34 (76,7%). Assim, podemos concluir que a balcanização se coexiste com as outras culturas não é significativa, nem é notada. Os únicos itens com valores positivos são os que prevêem a planificação no grupo e a interacção entre os colegas do mesmo grupo disciplinar (porém, isto pode acontecer sem que os grupos sejam balcanizados). Esta ideia é corroborada por algumas respostas abertas dadas no questionário, em que os inquiridos referem que não existem “lobbies” no Colégio e o próprio Director também referiu o mesmo na entrevista, dizendo que existe apenas uma tendência para os professores de determinados ciclos de ensino se juntarem mais, o que parece perfeitamente normal (e que observava isso no refeitório).

Gráfico VI.18. Escola 4 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Balcanização
(q19,q23,q29,q34,q41 e q42)

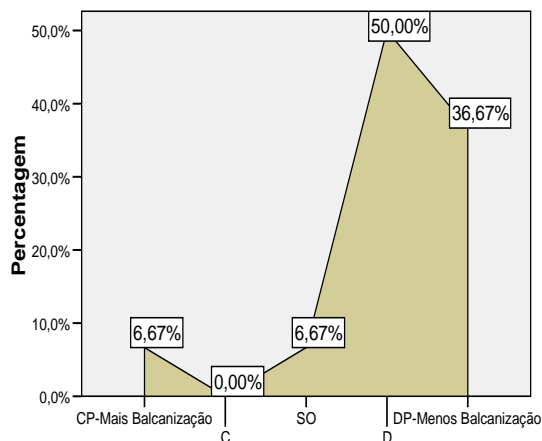




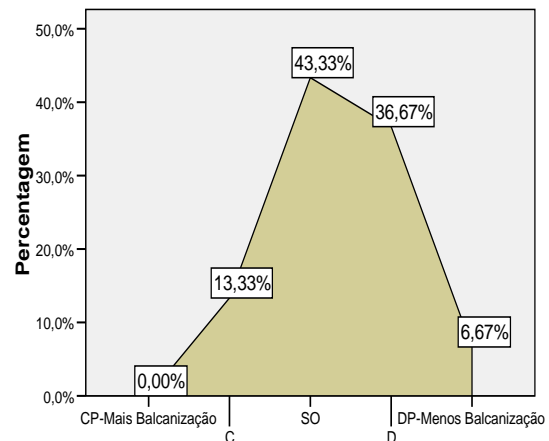
q29 - "são sempre os mesmos grupos de professores que dinamizam a escola"



q34 - "costumo preparar materiais de ensino com colegas do grupo disciplinar"



q41 - "participo de livre e espontânea vontade em actividades com o meu grupo preferido de colegas"

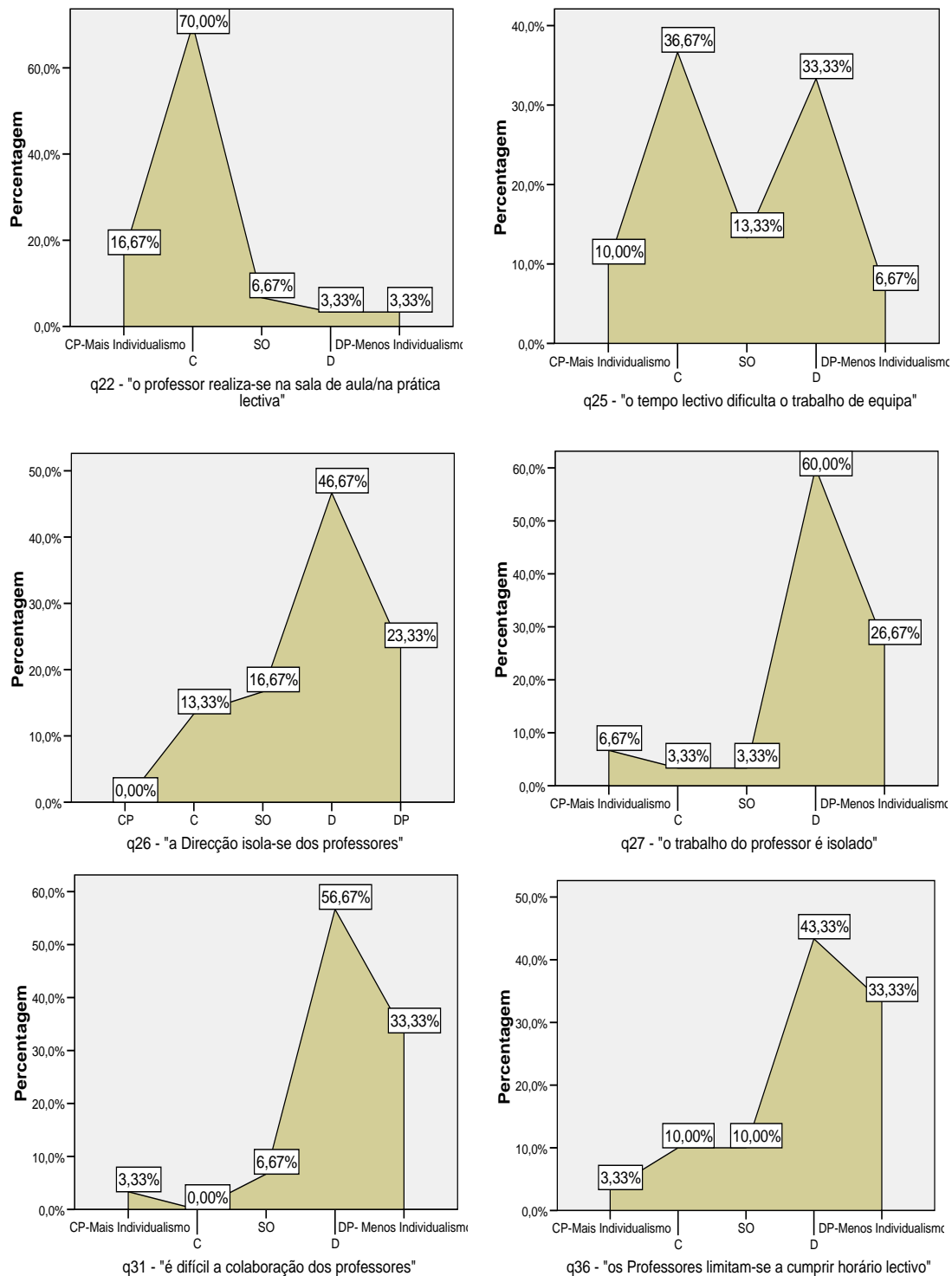


q42 - "na sala de professores formam-se sempre os mesmos grupinhos de colegas"

4.1.4. Individualismo

A variável dependente *Individualismo*, na amostra desta escola, não tem expressão. No item q22, as respostas C e CP representam 86,7 %, valores elevados, o que é comum em todas as escolas, porque tem a ver com a realização do professor na sala de aula. Os restantes – q25 (46,7 %), q26 (13,3%), q27 (10,0%), q31 (3,3%) e q36 (13,3%) – apresentam valores bastante inferiores a 50%, à excepção do q25 com valor aproximado a 50%. Portanto, a cultura individualista não está significativamente representada nesta amostra. Estes resultados estão em consonância com os anteriores: se há mais colaboração, há menos individualismo e também menos balcanização.

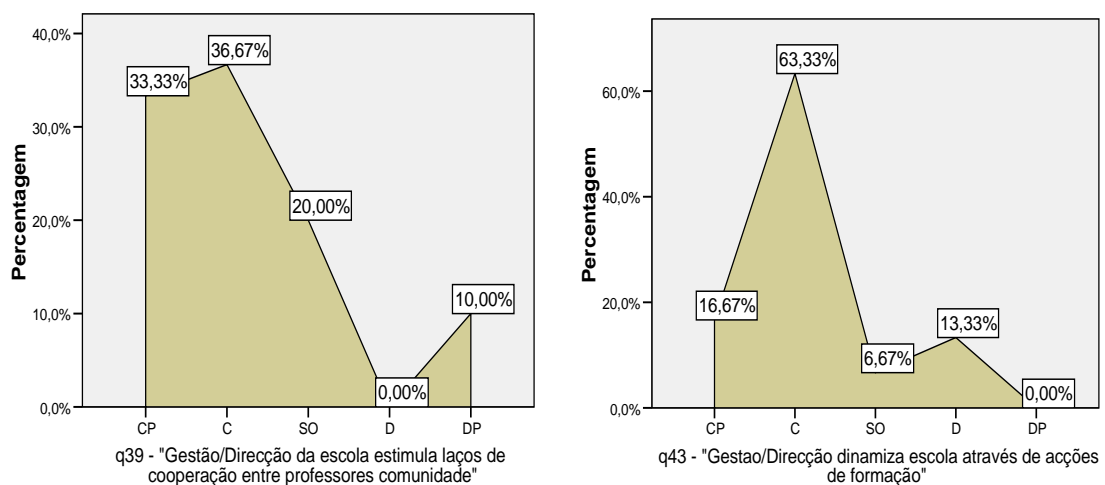
Gráfico VI.19. Escola 4 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Individualismo
(q22,q25,q26,q27,q31 e q36)

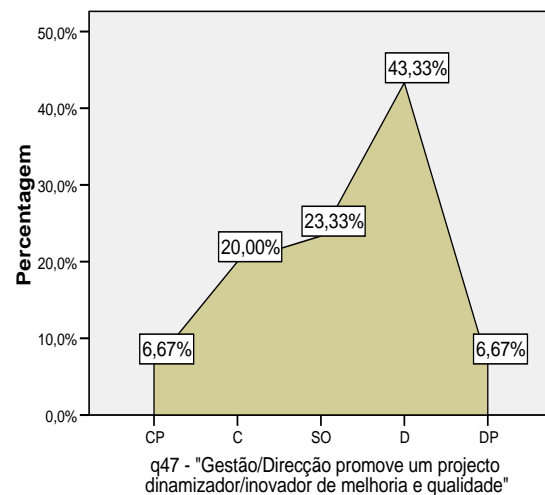
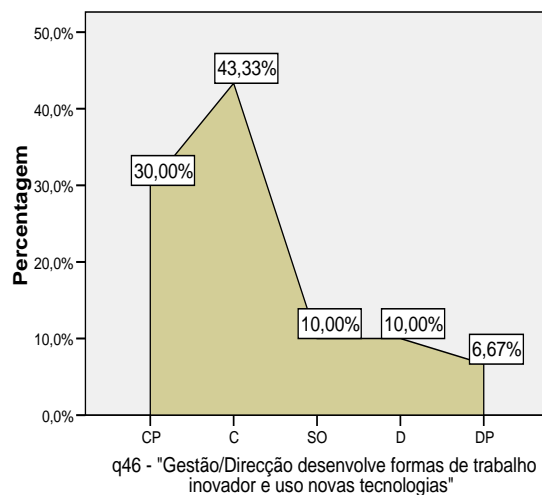
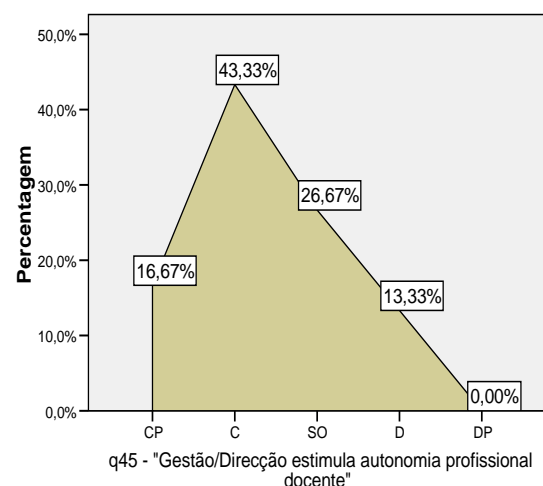
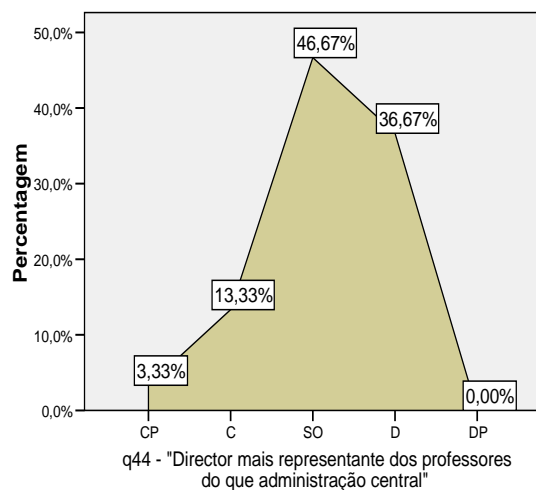


4.1.5. Modelo de Gestão e Perfil Directivo

No que respeita ao modelo de gestão nesta Escola da Quinta (nº 4), ao analisarmos os itens correspondentes (gráficos seguintes), verificamos que todos apresentam valores positivos ou seja superiores a 50% de percentagem acumulada, sendo a única excepção o q47, em que as respostas C e CP têm 35,5% e D e DP têm cerca de 30%, não sendo muito significativa a diferença. Dada a formulação da questão, 35,5% dos inquiridos consideram que “os projectos dinamizadores e de melhoria da escola têm por trás a equipa directiva” (“centralização”) e 30% pensam o contrário (“descentralização”). Assim, vejamos, as percentagens acumuladas das respostas “concordo plenamente e concordo” aos itens da gestão, q39 (70,0%), q43 (80,0%), q45 (60,0%), q46 (73,3%) e q47 (26,67), q44 (16,7%) e q44 “sem Opinião” (46,7%), o que nos leva a pensar que este Colégio apresenta uma relativa autonomia profissional, tratando-se de uma estrutura participada e flexível na organização, a qual balança entre uma certa centralização e alguma descentralização. Em várias escolas privadas (como é este caso) faz sentido que os órgãos de gestão intermédia tenham mais autonomia, porque existem coordenadores pedagógicos de ciclo (nalguns casos, como o da anterior Escolado Paço, nº 3, os Directores, em geral, não coordenam a parte pedagógica).

Gráfico VI.20. Escola 4 - Análise de Frequências da Escala de Atitudes - Gestão
(q39,q43,q44,q45,q46e q47)





4.1.6. Síntese Apreciativa

Nesta Escola privada (nº 4) as crenças e atitudes dos professores inscrevem-se numa cultura manifesta de colaboração. As outras culturas, balcanização e individualismo, não estão presentes e a colegialidade artificial é pouco significativa.

Assim, podemos inferir que houve uma evolução da colegialidade artificial para a colaboração “espontânea” e que a verdadeira colaboração se tem mantido; nalgumas situações (tarefas/actividades) decorrentes da “gramática escolar” existe a cultura de colegialidade artificial, enquanto nas outras actividades de livre e espontânea vontade persiste a colaboração (confortável e espontânea). Contudo, esta última é que caracteriza a escola, o que não surpreende, pois há uma cultura de trabalho colectivo de equipa que

engloba muitas actividades com os alunos e que o projecto da escola de matriz religiosa promove. Nesta escola, tal como na anterior, os coordenadores pedagógicos têm autonomia para tomar decisões sobre aspectos de natureza pedagógica. A cultura de balcanização, sendo pouco expressiva, surge aqui, devido ao facto de o Colégio abranger todos os níveis de ensino, desde o Jardim de Infância até ao Secundário e existir alguma tendência para os professores dos vários níveis de ensino se agruparem. A cultura individualista é praticamente inexistente, o que está em consonância com a missão, propósitos, objectivos, valores, organização e funcionamento de uma escola que tem tido como meta a qualidade e a eficácia (assegurando, desde há anos, os primeiros lugares do *ranking* de escolas).

4.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário (Escola nº 4)

Analisando agora os dados da tabela seguinte que apresenta as médias relativas aos vários itens da questão 48 à questão 58 constatamos (relativamente à amostra da Escola nº 4) o seguinte: a primeira escolha recai em 5 itens que definem a Colaboração e 5 itens que definem a Colegialidade (Q 48, 50, 54, 57 e 58); e a segunda escolha nos 5 itens da Colegialidade (Q51, 52, 53, 55 e 56).

Na quase totalidade das questões da parte III do questionário, ou seja em 10 questões, se confirma como categoria dominante a cultura de colaboração, seguindo-se a colegialidade artificial. Nos casos em que a primeira escolha dos inquiridos incidiu nos itens da colaboração, a segunda escolha recaiu na colegialidade artificial.

Tabela VI.4. Escola nº 4 - Parte III do Questionário

Q48 "O bom Professor é..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	30	3,37	4º
B) Balcanização	30	2,80	3º
C) Colaboração	30	1,30	1º
D) Colegialidade	30	2,53	2º

*Q49 "Os Professores desta escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Balcanização	30	3,30	4º
B) Colegialidade	30	2,13	2º
C) Individualismo	30	1,57	1º
D) Colaboração	30	3,00	3º

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	30	2,60	3º
B) Balcanização	30	2,37	2º
C) Colaboração	30	1,67	1º
D) Individualismo	30	3,37	4º

Q51 "A Competição entre os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	30	3,47	4º
B) Colegialidade	30	1,50	1º
C) Balcanização	30	3,00	3º
D) Colaboração	30	2,03	2º

Q52 "As decisões na Escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	30	3,13	4º
B) Colegialidade	30	1,63	1º
C) Balcanização	30	2,83	3º
D) Colaboração	30	2,40	2º

Q53 "A rede de comunicações na Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	30	1,40	1º
B) Colaboração	30	1,77	2º
C) Individualismo	30	2,97	3º
D) Balcanização	30	3,87	4º

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	30	3,40	4º
B) Colaboração	30	1,53	1º
C) Colegialidade	30	1,90	2º
D) Balcanização	30	3,17	3º

Q55 "O estilo de liderança equipa directiva..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	30	2,70	3º
B) Balcanização	30	3,97	4º
C) Colegialidade	30	1,07	1º
D) Colaboração	30	2,27	2º

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	30	2,87	3º
B) Balcanização	30	3,53	4º
C) Colegialidade	30	1,73	1º
D) Colaboração	30	1,87	2º

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	30	2,97	3º
B) Colegialidade	30	1,83	2º
C) Colaboração	30	1,43	1º
D) Balcanização	30	3,73	4º

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	30	1,73	2º
B) Balcanização	30	3,07	3º
C) Individualismo	30	3,77	4º
D) Colaboração	30	1,43	1º

No que se refere ao *estilo directivo/gestão*, os itens da escala de atitudes q39, q43, q44, q45, q46 têm valores de “concordo” e “concordo plenamente” superiores a 50% e q47 (35,5%) valor inferior a 50%.

Assim, aparentemente, um estilo directivo mais assertivo e centralizado do que seria de esperar, mas tendo em conta a dominância da colaboração, também tem de se verificar flexibilidade, transferência de poder e responsabilidades na gestão, através da criação de equipas de trabalho, funcionais e competentes.

Resumindo

Relativamente à Escola da Quinta, a secção III do questionário - “a condição de ser docente hoje”, vem mais uma vez confirmar os resultados obtidos na escala de atitudes - secção II e realçar a coexistência das culturas de colaboração e colegialidade artificial.

A interdependência entre as duas culturas está patente e, como defende Thurler (2001), a colegialidade artificial é uma subcultura de uma única cultura, a colaboração.

Também, os resultados obtidos na secção III, no que ao modelo de direcção diz respeito, confirmam as respostas dadas na escala de atitudes, conforme referimos acima; o estilo directivo caracteriza-se por um misto de centralização e descentralização. Ao mesmo tempo, verifica-se uma acentuada tendência para promover um sistema de acção colectivo e dinâmico de docentes, caso contrário a cultura dominante não seria de colaboração.

5. Análise Comparativa das Escolas Públicas e Privadas

As quatro escolas estudadas, duas públicas e duas privadas, são escolas eficazes (tendo em conta os resultados escolares obtidos), bem orientadas e organizadas, sendo também bastante dinâmicas e participativas.

As duas escolas públicas são muito semelhantes quanto à sua estrutura, funcionamento e organização, persistindo algumas diferenças ao nível da liderança. A Escola da Fonte (nº 1) foi, entre todas, a que nos pareceu mais aberta ao exterior, mais dinamizadora, mais produtiva e proactiva (e até mais colaborativa, pela disponibilidade e capacidade de resposta relativamente à nossa pesquisa). Apesar dos resultados do inquérito, para as categorias de colaboração, serem mais significativas na Escola do Jardim (nº 2), a observação *in loco* apontou para uma colaboração “mais espontânea” na primeira escola. Se os resultados da Escola nº 1 não foram tão expressivos como os da Escola nº 2,

isso deve-se, provavelmente, ao facto de, na amostra, dos 58 inquiridos da Escola nº 1, 19 deles serem professores novos e, porventura, não se encontrarem, no momento da aplicação do questionário, bem integrados no contexto de trabalho escolar.

As duas escolas privadas, que classificámos de “escolas em viagem de cruzeiro” (eficazes e tradicionais), segundo o modelo conceptual de Stoll e Fink (1996, cit. em Thurler, 2001:99), são escolas eficazes que apresentaram sempre bons resultados escolares, são as “boas escolas do antigamente”, ainda presas a valores tradicionais. No entanto, tendem a conciliar estes valores com as necessidades de formação do futuro. Neste registo, a Escola da Quinta (nº 4) é a mais moderna, colaborativa, aberta ao exterior, proactiva e dinâmica.

5.1. Culturas docentes e Gestão

De seguida vamos analisar uma tabela e os respectivos gráficos com as variáveis culturas docentes e gestão, cujos indicadores (escala de atitudes) apresentam valores que diferem mais de 5% (% acumulada), entre as escolas públicas e as escolas privadas. Na categoria de “gestão” os itens *q39*, *q 45* e *q 46* não apresentam diferenças > a 5 %.

Na categoria de *colaboração*, item 32, existe uma diferença de 7% entre o público e o privado. Como o item se refere à *interdisciplinaridade*, podemos afirmar que esta é ligeiramente mais acentuada nas escolas públicas.

Tabela VI.5. Escolas Públicas e Privadas - Itens com Diferenças Superiores a 5% (Respostas C e CP)

Variáveis /Categorias: Culturas docentes e Modelos de Gestão	Item	Resposta	Diferença	Escolas Públicas N=101	Escolas Privadas N=61
Colaboração	32	C+CP	7%	69,3%	62,3%
Colegialidade artificial	20	C+CP	6,2%	44,6%	50,8%
	38		9%	76,2%	67,2%
Balcanização	19	C+CP	8,3%	85,1%	93,4%
	23		12,6%	35,6%	23,0%
	42		8,7%	35,6%	44,3%
Individualismo	22	C+CP	5,8%	75,4%	81,2%
	27		8,8%	15,8%	24,6%
Gestão					
Formação	43	C+CP	7,9%	60,4%	52,5%
Representação e	44		10,5%	46,5%	36,1%
Inovação	47		6,7%	22,8%	29,5%

Na categoria *colegialidade artificial*, item 20, a diferença é de 6,2%, sendo maior o valor obtido nas escolas privadas, o que indica haver uma tomada de “decisão pedagógica” mais acentuada nessas escolas. No item 38, a diferença é de 9% sendo maior o valor nas escolas públicas, o que revela que os professores destas escolas aproveitam mais a “sala de professores como espaço de encontro e de interação” entre eles.

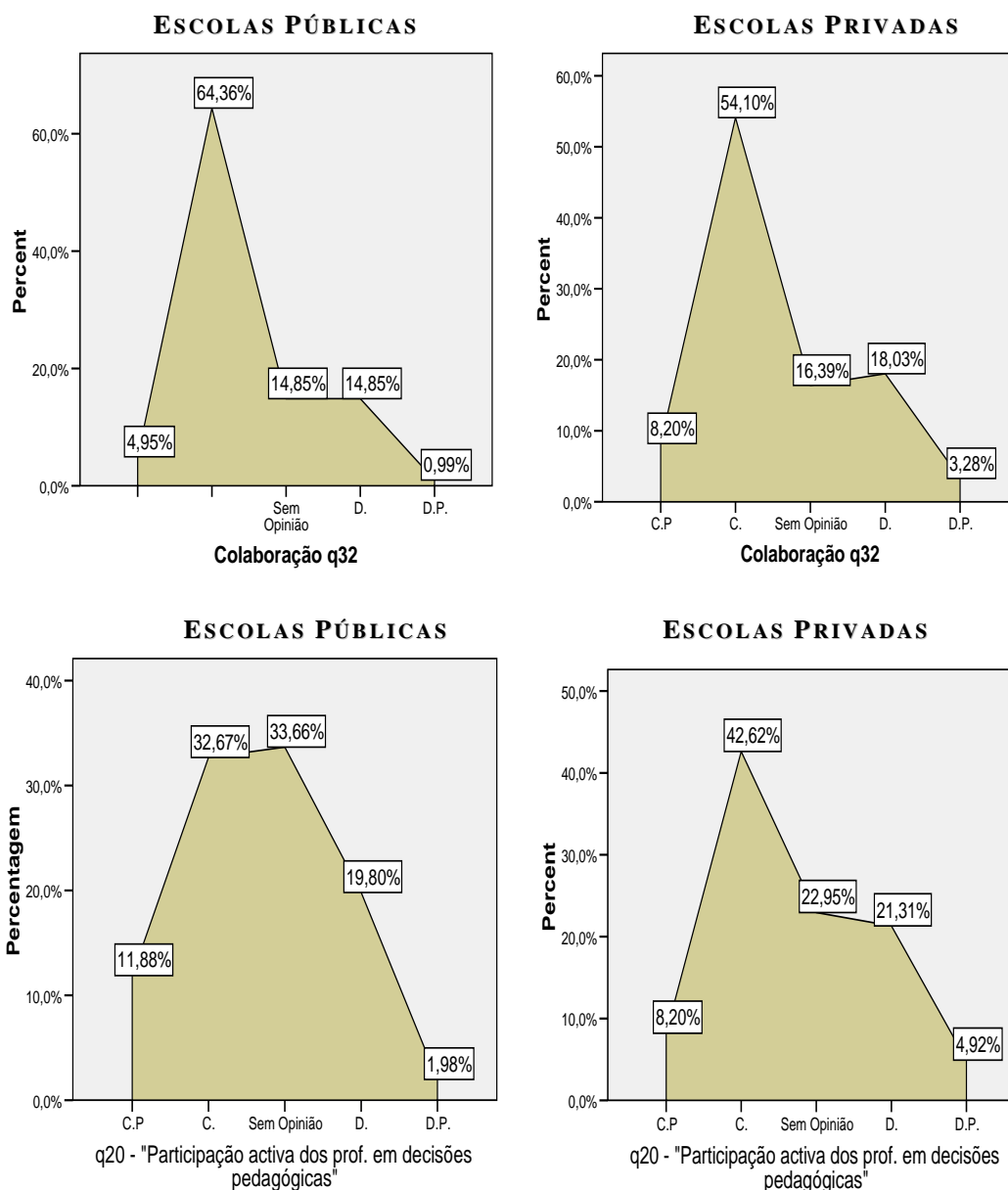
Na categoria *balcanização*, item 19, a diferença é de 8,3% sendo a percentagem mais elevada nas escolas privadas, isto significa que os professores desta escola admitem mais que “pedem ajuda aos colegas de grupo quando sentem dificuldades”. No item 23, onde a diferença verificada é de 12,6%, sendo o valor maior nas escolas públicas, significa que existem “grupos de professores mais valorizados do que outros” (grupos balcanizados, fenómeno mais acentuado no ensino público). No item 42 - “formam-se sempre os mesmos grupinhos de colegas”, a diferença é de 8,7 sendo maior nas escolas privadas (valor não esperado), isto deve-se, eventualmente, ao agrupamento dos professores por ciclos de ensino (organização vigente nestas escolas e não nas públicas), o que é evidente na sala de professores e no refeitório dos Colégios.

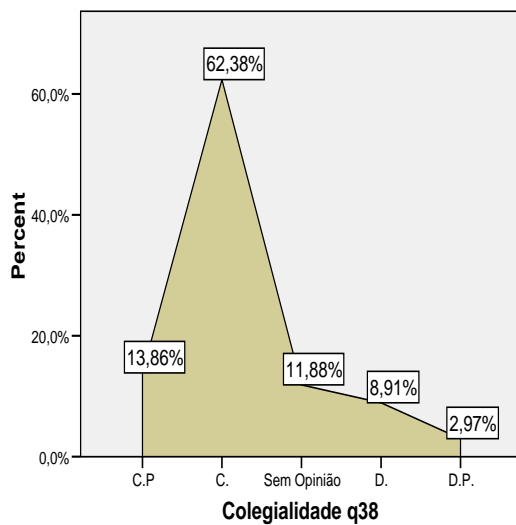
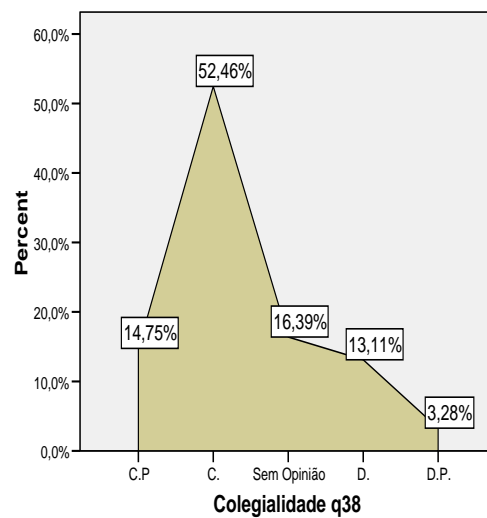
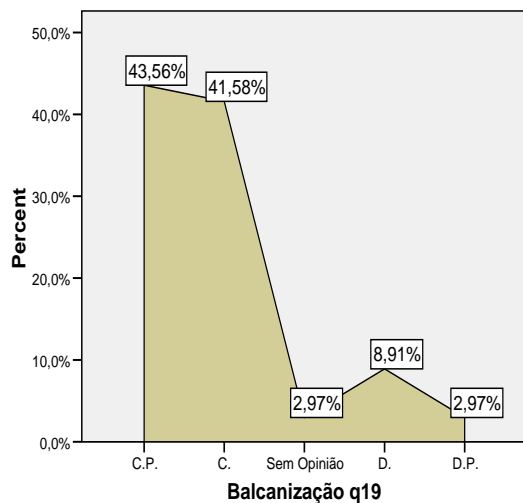
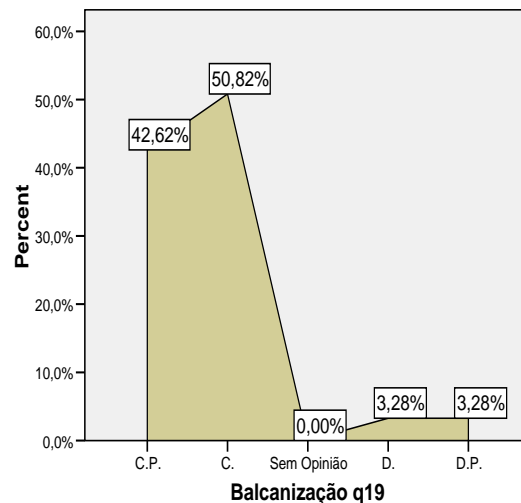
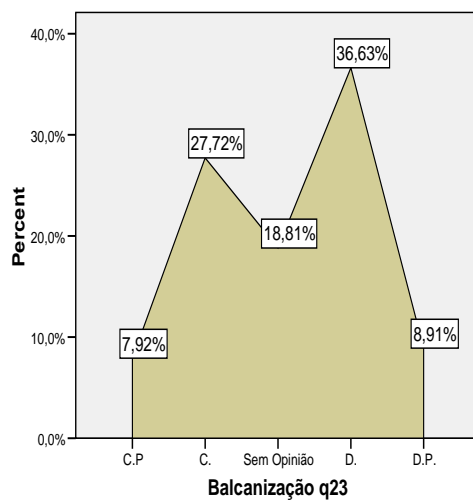
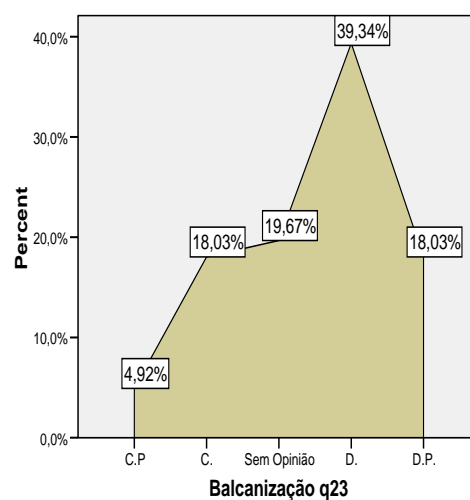
Na categoria *individualismo*, a diferença é de apenas 5,8% porque os professores, tanto das escolas públicas, como das privadas, admitem, na sua maioria, “realizar-se mais na sala de aula do que noutras actividades”. No item 27, os valores são baixos nos dois tipos de ensino, o que corrobora a pequena expressão da cultura do individualismo. Contudo, a diferença é de 8,8%, sendo esse valor mais acentuado nas escolas privadas, o que significa que nelas haverá mais professores a trabalhar individualmente. Uma possível explicação para considerarem “o trabalho do professor solitário e isolado” é a de existirem situações pontuais, em que alguns professores leccionam sozinhos uma determinada disciplina e nível de ensino e outros por não se encontrarem a tempo inteiro na escola.

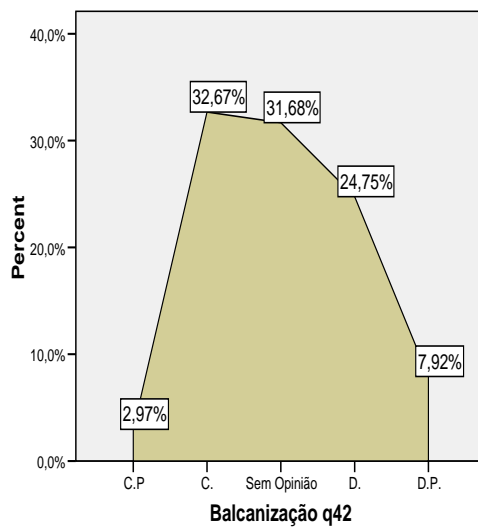
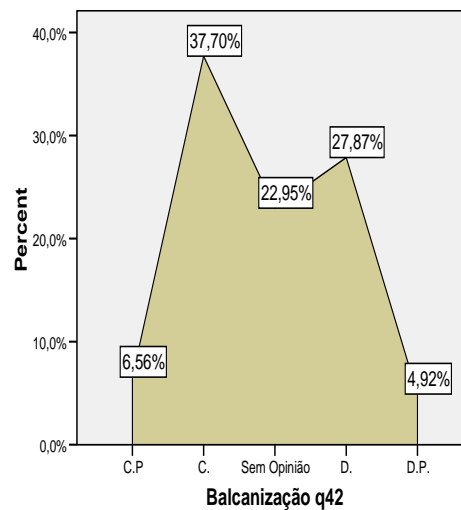
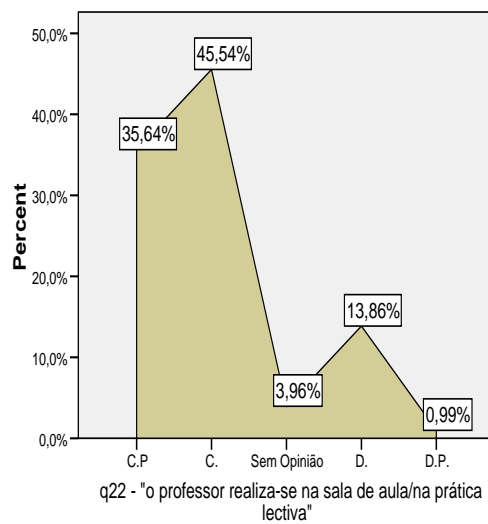
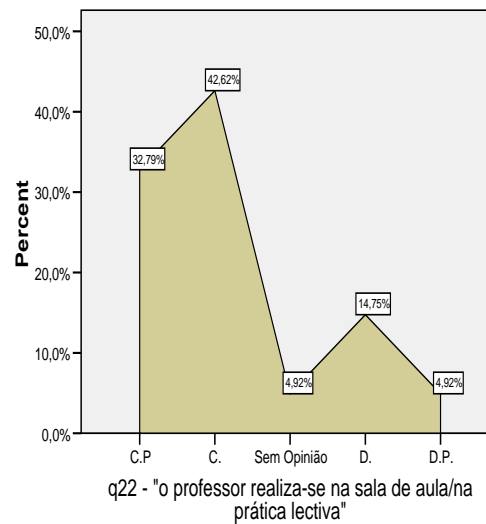
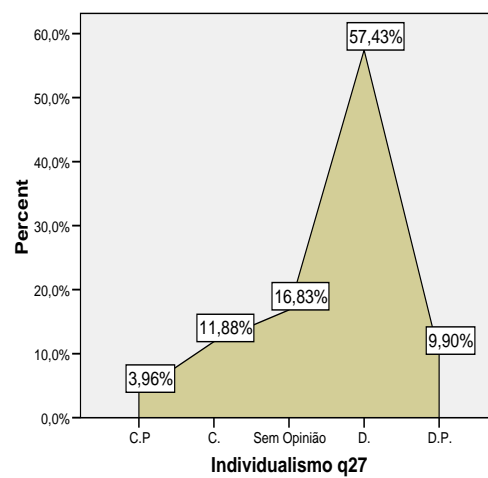
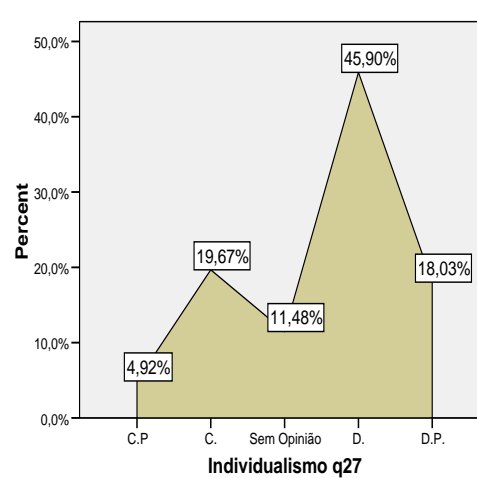
No que se refere à categoria *gestão*, item 43, “as acções de formação propostas pela gestão/direcção dinamizam a escola”, as respostas concordo têm percentagem superior nas duas escolas públicas, o que indica que elas estão mais dinamizadas nesse domínio. No item 44, a percentagem é superior nas escolas públicas, o que significa que uma percentagem maior de inquiridos “considera que o presidente do CE é mais um representante dos professores do que um representante da administração central”, o Presidente /director é um representante dos professores. No item 47, a percentagem, sendo baixa, tanto nas escolas públicas como nas privadas, é maior nestas últimas, o que pode

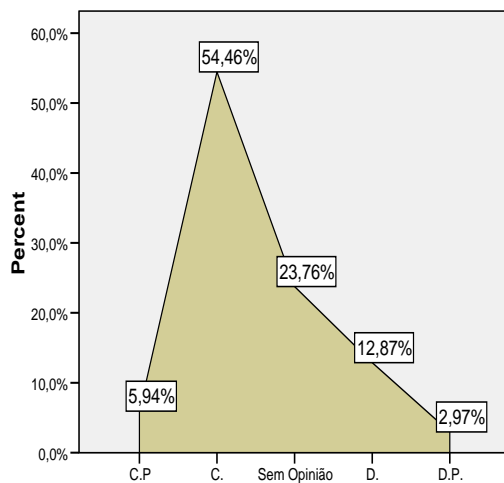
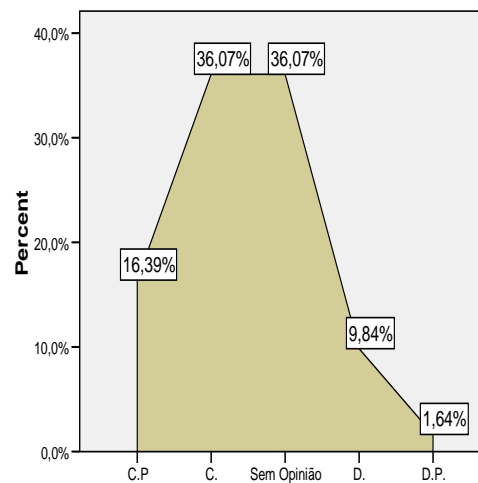
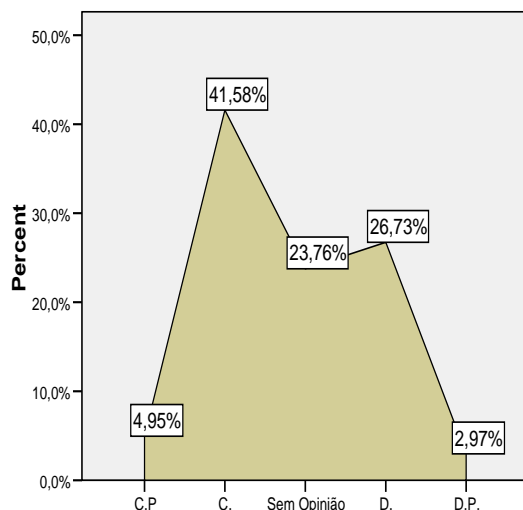
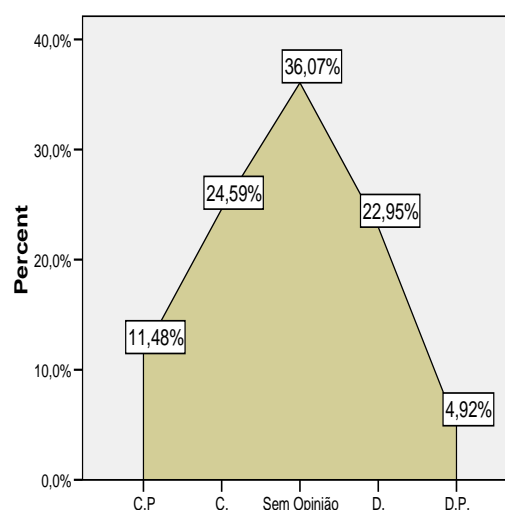
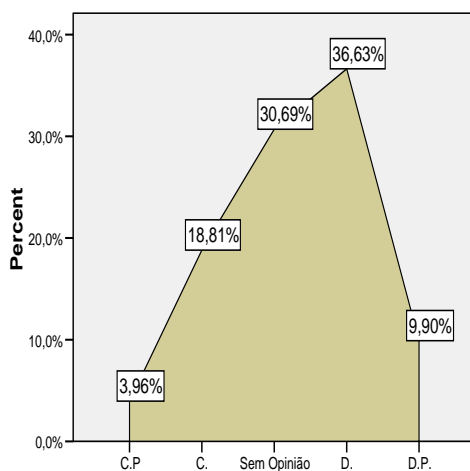
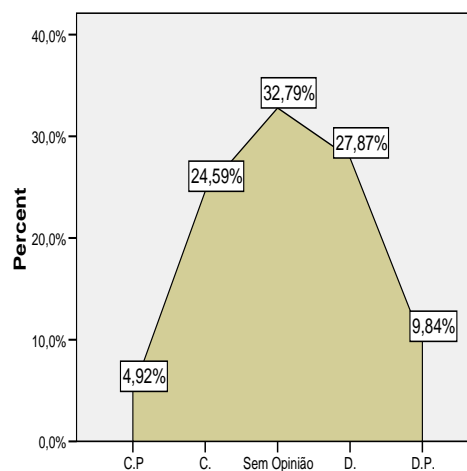
significar que os “projectos inovadores não dependem somente ou não têm por trás a equipa directiva”, aspecto mais referido pelos professores das escolas privadas (cerca de 30%). Podemos também pensar que os professores nestas escolas são suficientemente autónomos para desenvolver projectos dinamizadores e de melhoria da escola.

Gráfico VI.21. Escolas Públicas e Privadas - Análise de Frequências dos Itens com Diferenças Superiores a 5%



ESCOLAS PÚBLICAS**ESCOLAS PRIVADAS****ESCOLAS PÚBLICAS****ESCOLAS PRIVADAS****ESCOLAS PÚBLICAS****ESCOLAS PRIVADAS**

ESCOLAS PÚBLICAS**ESCOLAS PRIVADAS****ESCOLAS PÚBLICAS****ESCOLAS PRIVADAS****ESCOLAS PÚBLICAS****ESCOLAS PRIVADAS**

ESCOLAS PÚBLICAS**Gestão q43****ESCOLAS PRIVADAS****Gestão q43****ESCOLAS PÚBLICAS****Gestão q44****ESCOLAS PRIVADAS****Gestão q44****ESCOLAS PÚBLICAS****Gestão q47****ESCOLAS PRIVADAS****Gestão q47**

5.1.1. Modelo de Gestão das Escolas Públicas e Privadas

Nas *duas escolas públicas*, o Presidente do Conselho Executivo desempenha um papel importante na mobilização dos docentes (através dos órgãos próprios: conselho pedagógico, departamentos curriculares, gestão intermédia, etc.) para os objectivos comuns e missão da escola. Estes professores-presidentes são bastante experientes, diríamos até veteranos, pois desempenham os cargos de gestão há muitos anos. Na Escola nº 1 encontrámos uma liderança mais flexível e menos centralizada, verificando-se um maior incitamento à cooperação profissional pela responsabilidade partilhada dos professores e uma maior preocupação com a prestação de contas ou seja auto-avaliação e avaliação externa. Todas as escolas são objecto de regulação e controlo, até pela própria Inspecção (IGE).

No que respeita à cultura de escola e eficácia do estabelecimento, segundo Stoll e Fink (1996/1999:39), os dois estabelecimentos públicos incluem-se na categoria de *escolas em movimento* (eficazes) porque se caracterizam por uma cultura de colaboração/cooperação voltada para uma regulação constante e desenvolvimento da qualidade.

A Escola nº 2 é mais colaborativa, mas também mais balcanizada (resultados do questionário), em que os grupos balcanizados são Matemática, Português, Física e Química e, na sala de professores, existe o “grupinho dos professores antigos e a equipa directiva”. Isto parece contraditório, na opinião de Thurler (2001:88), que considera que balcanização e individualismo se aproximam, coexistem e deveriam ser subcategorias de uma categoria única. Trata-se de uma escola muito organizada, com um estilo directivo mais centralizado (em que os professores estão mais dependentes das orientações e directrizes da Direcção), do que a Escola nº 1, que é mais flexível. O que aparentemente parece ser uma contradição, não o é, pois, se atendermos à maior balcanização existente, esta implica focos de colaboração em determinados grupos disciplinares, o que é considerado por vários autores como colegialidade artificial pode ser entendida pelos professores como colaboração.

Como dissemos, nas duas escolas públicas, a liderança é forte, assertiva, constante, continuando os líderes a ser escolhidos pela maioria dos professores, que neles depositaram, ao longo de anos sucessivos, a sua confiança. Nestas escolas, a percepção da eficácia a curto prazo é centrada nos efeitos/resultados, associando-se à percepção da eficiência (nem sempre, voltada para o processo, pois os resultados importam bastante) e

percebida no médio e longo, prazos. A liderança, ao combinar estes dois tipos de percepção, consegue ser eficaz. São escolas que, na perspectiva de “*escola em movimento*” de Stoll e Fink (1996, cit. em Thurler, 2001:99), não se consideram num nível óptimo de eficácia e procuram sempre melhorar e inovar.

Nas duas escolas privadas, a liderança é repartida, há delegação de competências pedagógicas, tendo a Escola nº 4 uma gestão mais flexível.

5.2. Análise dos dados da Secção III do Questionário - Escolas Públicas e Privadas

Por se tratar de um estudo comparativo, passamos a analisar os dados das tabelas seguintes, VI.6. e VI.7. que apresentam as médias relativas aos vários itens, desde a questão 48 à questão 58, relativamente à amostra conjunta das escolas públicas, por um lado (ponto 5.2.1.) e das privadas, por outro lado (5.2.2.).

5.2.1. Escolas Públicas

Assim, nas escolas públicas, para 101 inquiridos (VI.6.), a *primeira escolha* recaiu em 6 itens que definem a colegialidade (Q 52, 53, 54, 55, 57 e 58) e 2 itens que definem a colaboração (48 e 56) e a *segunda escolha* incidiu sobre 5 itens da colaboração (Q52, 53, 55, 57 e 58) e 3 itens da colegialidade (Q 49, 50, e 56).

Na quase totalidade das questões da Parte III do questionário, ou seja em 8 questões, tanto na primeira como na segunda preferência se confirmam as categorias dominantes de colegialidade e colaboração ou de colaboração e colegialidade, respectivamente. Nos casos em que a *primeira escolha* dos 101 inquiridos regista maior incidência nos itens da colegialidade, a segunda escolha recaiu preferencialmente na colaboração. Estes resultados são interessantes, porque vêm confirmar a tese defendida por Thurler (2001: 88), de que a colegialidade artificial deve ser uma subcultura da colaboração espontânea.

Tabela VI.6. Escolas Públicas, nº1 e nº2 – Parte III do Questionário

Q48 "O bom Professor é..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	101	2,85	3º
B) Balcanização	101	2,37	2º
C) Colaboração	101	1,53	1º
D) Colegialidade	101	3,25	4º

Q49 "Os Professores desta escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Balcanização	101	3,19	4º
B) Colegialidade	101	2,17	2º
C) Individualismo	101	1,67	1º
D) Colaboração	101	2,97	3º

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	101	2,08	2º
B) Balcanização	101	2,06	1º
C) Colaboração	101	2,37	3º
D) Individualismo	101	3,50	4º

Q51 "A Competição entre os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	101	2,88	4º
B) Colegialidade	101	2,03	1º
C) Balcanização	101	2,42	2º
D) Colaboração	101	2,67	3º

Q52 "As decisões na Escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	101	3,04	4º
B) Colegialidade	101	1,79	1º
C) Balcanização	101	2,66	3º
D) Colaboração	101	2,53	2º

Q53 "A rede de comunicações na Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	101	1,61	1º
B) Colaboração	101	1,81	2º
C) Individualismo	101	2,79	3º
D) Balcanização	101	3,78	4º

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	101	2,99	4º
B) Colaboração	101	2,17	3º
C) Colegialidade	101	1,75	1º
D) Balcanização	101	3,09	2º

Q55 "O estilo de liderança equipa directiva..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	101	2,78	3º
B) Balcanização	101	3,59	4º
C) Colegialidade	101	1,37	1º
D) Colaboração	101	2,26	2º

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	101	2,44	3º
B) Balcanização	101	3,40	4º
C) Colegialidade	101	2,09	2º
D) Colaboração	101	2,08	1º

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	101	2,50	3º
B) Colegialidade	101	1,88	1º
C) Colaboração	101	2,19	2º
D) Balcanização	101	3,43	4º

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	101	1,60	1º
B) Balcanização	101	2,64	3º
C) Individualismo	101	3,51	4º
D) Colaboração	101	2,24	2º

5.2.2. Escolas Privadas

Nas escolas privadas, para os 61 inquiridos (VI.7.), a *primeira escolha* recaiu em 6 itens que definem a colegialidade (Q 51, 52, 53, 55, 56, 57 e 58) e 3 itens que definem a colaboração (48, 50, e 54) e a *segunda escolha* incidiu sobre 5 itens da colaboração (Q51, 53, 55, 57 e 58) e 3 itens da colegialidade (Q48, 49, e 54). Na quase totalidade das questões da Parte III do questionário, ou seja em 8 questões, tanto na *primeira escolha*, como na *segunda preferência*, se confirma como categoria dominante a colegialidade ou a colaboração e inversamente a colaboração ou a colegialidade, respectivamente. Nos casos em que a *primeira escolha* dos 61 inquiridos incidiu prioritariamente nos itens da colegialidade, a *segunda escolha* recaiu em maioria na colaboração, o que é um resultado igual ao das escolas públicas. Portanto, num contexto escolar dinâmico e participativo, torna-se difícil dissociar a cultura de colegialidade artificial da cultura de colaboração.

Tabela VI.7. Escolas Privadas, nº3 e nº4 – Parte III do Questionário

Q48 "O bom Professor é..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	61	2,95	4º
B) Balcanização	61	2,84	3º
C) Colaboração	61	1,59	1º
D) Colegialidade	61	2,62	2º

*Q49 "Os Professores desta escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Balcanização	61	3,21	4º
B) Colegialidade	61	2,44	2º
C) Individualismo	61	1,46	1º
D) Colaboração	61	2,89	3º

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	61	2,23	3º
B) Balcanização	61	2,23	2º
C) Colaboração	61	2,07	1º
D) Individualismo	61	3,48	4º

Q51 "A Competição entre os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	61	2,82	3º
B) Colegialidade	61	1,72	1º
C) Balcanização	61	2,84	4º
D) Colaboração	61	2,62	2º

Q52 "As decisões na Escola são..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	61	2,89	4º
B) Colegialidade	61	1,56	1º
C) Balcanização	61	2,72	2º
D) Colaboração	61	2,84	3º

Q53 "A rede de comunicações na Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	61	1,39	1º
B) Colaboração	61	1,98	2º
C) Individualismo	61	2,92	3º
D) Balcanização	61	3,70	4º

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	61	3,05	3º
B) Colaboração	61	1,72	1º
C) Colegialidade	61	2,03	2º
D) Balcanização	61	3,20	4º

Q55 "O estilo de liderança da equipa directiva..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	61	2,54	4º
B) Balcanização	61	3,79	3º
C) Colegialidade	61	1,30	1º
D) Colaboração	61	2,38	2º

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	61	2,21	2º
B) Balcanização	61	3,38	4º
C) Colegialidade	61	2,08	1º
D) Colaboração	61	2,33	3º

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Individualismo	61	2,28	3º
B) Colegialidade	61	1,87	1º
C) Colaboração	61	2,15	2º
D) Balcanização	61	3,69	4º

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."			
Categorias	N	Média	Ordem de Preferência
A) Colegialidade	61	1,77	1º
B) Balcanização	61	2,70	3º
C) Individualismo	61	3,52	4º
D) Colaboração	61	2,00	2º

Em síntese, entre as escolas públicas e as escolas privadas não se verificaram diferenças significativas nas respostas dos inquiridos à Parte III do questionário, uma vez que em todas elas a cultura de colaboração e a colegialidade são as culturas dominantes.

6. Os Resultados das Quatro Escolas – Apreciação Global

Muito embora esta investigação seja um *estudo de caso múltiplo*, opção metodológica que temos vindo a descrever e analisar, decidimos fazer também a análise dos resultados globais ou seja da totalidade dos questionários. No entanto, devido às análises e interpretações parcelares previamente efectuadas, parecia-nos, à partida, que não obteríamos resultados significativos muito diferentes dos que encontramos na análise escola a escola, apesar de estarmos cientes também que, nestes casos, o todo não é igual à soma das partes.

6.1 - Análise da Escala de Atitudes - Variável *Cultura Docente*

6.1.1. Colaboração

Como podemos ver nas tabelas VI.6. e VI.7. e gráficos VI.21. respectivos, apresentados anteriormente, a variável *Colaboração* aparece bem representada, uma vez que, nos seis itens da categoria, os pontos 1-Concordo Plenamente (CP) e 2-Concordo (C) da escala de atitudes foram os preferidos pelos 162 professores inquiridos, como a seguir demonstramos. As percentagens acumuladas são: q18 (90,1%); **q21 (43,2%** de concordo, sendo o sem opinião de 24,7%); **q24 (34,0%** de concordo, sendo o sem opinião de 21,6%); q28 (63,6%); q32 (66,7%) e q35 (62,3%). Assim, temos quatro itens com valores superiores aos 50% e apenas dois itens com valores abaixo dos 50%. No que respeita a estes valores, apenas q24 tem % significativa inferior a 50%, mas as respostas 3-sem opinião representam cerca de 22%. Neste caso, somos levados a pensar que a razão provável desta escolha feita pelos 162 inquiridos seja que este item da variável colaboração suscita respostas “discordo”, uma vez que os professores não sentem “a escola como uma grande família”, porque as escolas em questão, públicas ou privadas, já têm uma dimensão considerável.

Esta categoria da tipologia de Thurler (2001) é mais fácil de encontrar em escolas de menor dimensão, em que se verifica uma maior estabilidade do corpo docente, onde todos se conhecem e colaboram há muitos anos. Portanto, no conjunto das respostas obtidas no questionário, podemos dizer que é significativa e dominante a cultura de colaboração no conjunto dos professores das quatro escolas o que ainda sai reforçado pelas respostas “discordo” (59,3%) no item q40 da categoria colegialidade artificial. Contudo, pode não se tratar de uma “verdadeira colaboração”, na verdadeira acepção do conceito, uma vez que a colegialidade também está muito presente no total dos inquiridos nas quatro escolas.

6.1.2. Colegialidade

Os seis itens que definem a categoria *Colegialidade* nas quatro escolas apresentam as seguintes percentagens acumuladas: superiores a 50%, q33 (55,6%); q38 (72,8,3%) e os outros 4 itens percentagens acumuladas inferiores: q20 (46,9%); q40 (34,6%); q37 (32,7%); q30 (23,5%). Estes dados permitem inferir que a cultura colegial está presente, coexistindo com a cultura de colaboração, mas o resultado das respostas aos itens diz-nos que os 162 inquiridos não assumiram que o trabalho conjunto resulte apenas de imperativos legais.

Assim, os resultados confirmam o que temos vindo a dizer sobre a dominância da cultura de colaboração para as quatro escolas. Certamente que também existe colegialidade artificial, pois a “gramática escolar” impõe tarefas em equipa aos professores, mas a totalidade dos inquiridos entendeu que muito do trabalho conjunto resultou de iniciativas espontâneas.

6.1.3. Balcanização

A variável *Balcanização* aparece representada na amostra total, pois quatro itens apresentam valores inferiores a 50%, a saber: q23 (30,9 %); q29 (40,1%); q41 (11,1%) e q42 (38,9%), dois itens têm valores muito superiores a 50%, **q19 (88,3%)** e **q34 (62,3%)**. Assim, podemos concluir que a balcanização se coexiste com as outras culturas não é manifesta nem dominante, pois os únicos itens com valores elevados são aqueles que prevêm a planificação e a interacção com os colegas do mesmo grupo de disciplina. Daí se infere (como já referimos) que podem existir grupos balcanizados nalgumas das quatro escolas, nomeadamente nas duas escolas públicas.

6.1.4. Individualismo

A variável *Individualismo* na amostra total das quatro escolas não tem expressão. Se os itens q22 e q25, nas respostas C e CP, representam 79,0% e 64,2%, respectivamente,

e constituem percentagem acumulada elevada, isso é comum em todas as escolas porque tem a ver com a realização do professor na sala de aula. Os restantes itens q26 (21,0%), q27 (19,1%), q31 (25,3%) e q36 (16,7%) apresentam valores bastante inferiores a 50%. Portanto, a cultura individualista não está significativamente representada na totalidade da amostra (162 inquiridos). Assim, esta é a menos significativa das culturas dos docentes, nas quatro escolas, o que confirma os resultados descritos, pois, se a colaboração é dominante, o individualismo tem de ser insignificante.

6.1.5. Análise de Escala de Atitudes - Modelo de Gestão e Perfil da Direcção

Verifica-se uma tendência mais manifesta para a descentralização, autonomia e maior participação dos docentes em três, das quatro escolas. Assim, dois itens, q44 (42,6%) e q45 (45,1%), têm valores ligeiramente inferiores a 50% e três itens têm valores de percentagem acumulada (concordo e concordo plenamente) superiores a 50%. Apenas o item q47 tem valores de “concordo, C e CP” reduzidos (25,3%), mas as respostas “sem opinião” correspondem a 31,5%. Verificamos que as características acima referidas apesar de idênticas nas 3 escolas, no entanto são mais acentuadas na escola nº 1. Pela análise parcial efectuada vimos que a escola nº 3 é a mais centralizadora (o que se poderá justificar, eventualmente, pelo facto de o Director se encontrar no cargo há apenas um ano). Em todo o caso, estas escolas, sendo bem organizadas, têm uma vertente burocrática considerável, o que não impede que a liderança seja democrática, participativa, aproximando-se de uma liderança transformadora.⁹⁸ Existe evidência estatística de que o modelo de gestão e estilo directivo nas duas escolas públicas é semelhante, assim como, os modelos das escolas privadas nº 3 e nº 4º também são idênticos.

⁹⁸ Numa análise do questionário que se pretendeu que fosse “exaustiva”, não teria lógica não se tratar estatisticamente o resultado obtido nos seis itens referentes à categoria “Modelo de Gestão e Perfil Directivo”. Assim, a análise estatística pormenorizada da variável, através de estatística não-paramétrica e paramétrica, em virtude da necessidade de outro tipo de fundamento e recurso a um instrumento de medida mais adequado, foi colocada no Apêndice desta dissertação para que conste e possa ser esclarecedora de alguma questão.

Em suma, consideramos que existe uma liderança repartida, menos centralizada, mais aberta e flexível nas escolas pública nº 1 e privada nº 4 e uma liderança mais dirigida, centralizadora, hierárquica e menos flexível nas escolas pública nº 2 e privada nº 3.

6.1.6. Síntese Apreciativa das Quatro Escolas

Ao investigarmos qual a cultura docente dominante nestas quatro escolas de qualidade, verificamos que surge como dominante a cultura de colaboração estreitamente ligada à colegialidade. Ora, como a cultura de colaboração e a colegialidade artificial são interdependentes, diríamos que não existe uma sem a outra. Sendo assim, a maioria dos professores inquiridos percebem o seu trabalho na interacção com os colegas, como um trabalho colaborativo.

Não obstante esta apreciação global, tendo em conta a “gramática escolar” e a dependência ao poder central das escolas públicas, estas tenderão a usufruir de menor autonomia organizacional. Portanto, assumem um carácter mais centralizadas do que as escolas privadas, estas possuem maior autonomia para implementar o seu projecto educativo próprio. Contudo, em termos de gestão quotidiana, poderemos encontrar escolas, como a escola nº 1, que apresentam uma gestão assertiva, dinâmica, participada, mais descentralizada e uma liderança forte. Neste tipo de liderança as mudanças de cultura docente e de escola podem ser mais rápidas, caso se apoiem na gestão intermédia e, em órgãos de consulta funcionais, participativos e colaborativos.

As escolas, especialmente as do ensino secundário, funcionam como burocracias sofisticadas, mas, se atendermos à opinião de Stoll & Fink (1996/1999), perfilhada por autores como Hargreaves (1994), Thurler (2001), Cano (2003), Montero (2005), Bush (2007), entre outros, estas quatro organizações escolares são consideradas eficazes, sendo que uma característica importante é a cultura de colaboração/cooperação dominante.

7. Análise Estatística - Verificação de Pressupostos

Uma análise estatística mais pormenorizada tem como objectivo validar e confirmar os dados anteriormente tratados e analisados inferencialmente com base numa estatística descritiva básica, (frequências, percentagens e médias simples) no ponto seis, deste capítulo - Apreciação Global). Para a interpretação e comparação de resultados recorreremos à aplicação de testes estatísticos não-paramétricos e paramétricos (procedimentos de comparação múltipla) aos resultados obtidos. A razão porque recorreremos à estatística não-paramétrica deve-se à sua adequação a amostras de menores dimensões, quer seja a distribuição das amostras normal ou não. Foi escolhido o teste de *Mann-Whitney U* como alternativa ao teste *t* (paramétrico) para igualdade de duas médias de amostras independentes (Laureano, 2011:134). Por outro lado, a escolha da estatística paramétrica deve-se à sua adequação a amostras maiores, permitindo avaliar diferenças de médias estatísticas significativas entre as diversas pontuações das amostras. Neste caso, o nível de significância deve ajustar-se ao número de comparações e daí a preferência pelo teste de *Tukey* (1953) que é um teste robusto a desvios à normalidade e homogeneidade de variâncias, uma condição importante para se proceder às comparações múltiplas. São os testes *Post-hoc* (*á posteriori*) que permitem identificar os pares de médias significativamente diferentes (Maroco, 2010:161). Tal facto, torna-os mais sensíveis para comparar médias, entre os dados de uma variável numa das amostras, com os dados dessa variável na outra amostra.

As variâncias das populações de que se extraem as amostras e os seus tamanhos não podem ser excessivamente diferentes. Por isso, se utilizou o teste de *Kolmogorov – Smirnov* para verificar se a distribuição de cada amostra de dados era “normal”, sendo que os resultados obtidos pelo programa estatístico *SPSS v15* mostraram que a distribuição dos dados das amostras (N1, N2, N3 e N4) a comparar, é proveniente de uma população normal. Se os níveis de significância dos testes forem baixos, pode duvidar-se da normalidade da população (Pereira, 1999:128), mas os os níveis de significância obtidos são suficientemente elevados para se assumir a normalidade da distribuição das amostras.

Os dados utilizados para a verificação dos pressupostos de cada uma das hipóteses formuladas foram as pontuações relativas de cada variável / categoria de cultura docente, em amostras independentes aleatórias. Posto isto, ao aplicar os testes estatísticos, vamos

verificar as condições implícitas, analisar e interpretar os resultados e apresentar as evidências estatísticas que nos permitem confirmar ou infirmar as hipóteses da investigação.

Importa salientar que este tratamento estatístico pormenorizado, constitui um complemento fundamental à análise descritiva básica e inferencial anterior, porque nos possibilita uma interpretação de resultados mais rigorosa, permitindo relacioná-los com mais segurança e certeza científicas.

7.1. As Escolas Públicas e Privadas em Análise Estatística Pormenorizada

Damos início à verificação de pressupostos com a apresentação dos testes que vamos utilizar. Assim, o teste não-paramétrico de *Mann-Whitney U* (ou Teste U) aplica-se quando se pretende testar a igualdade de duas distribuições populacionais (variável quantitativa ou qualitativa ordinal). De outra forma, permite comparar as médias das ordenações (*mean ranks* - *MRK*) de duas amostras aleatórias independentes ou seja averiguar se existem diferenças significativas entre os dados dos dois grupos. Também se pode utilizar o teste não paramétrico de *Mann-Whitney U* para testar se uma população tem valores superiores à outra ou para aceitar a hipótese nula que afirma que “as médias da população são as mesmas para os dois grupos ou seja, que a variância da população para os dois grupos é a mesma” (Pereira, 1999:164; Laureano, 2011:134-141).

O teste não-paramétrico de *Wilcoxon W* para duas amostras emparelhadas aplica-se quando se pretende testar a igualdade das distribuições populacionais ou, de outra forma, permite comparar as médias das ordenações (*mean rank* - *MRK*) das duas distribuições. Apenas o referimos porque aparece automaticamente associado ao teste de Mann-Whitney *U* na estatística do programa SPSS, como *aliás*, se pode ver nas tabelas que se seguem.

Justifica-se a aplicação do teste *Mann-Whitney* para a avaliação e comparação dos níveis de colaboração, colegialidade, balcanização, individualismo e modelos de gestão /estilos directivos das escolas (*Grouping Variable: Escola*), que são variáveis qualitativas nominais dicotómicas, definidoras das categorias de cultura docente e do modelo de gestão e estilo directivo, de dois grupos independentes. Assim, para comparar a distribuição e

fazer a avaliação das categorias referidas nas diferentes escolas, temos como condição implícita que as amostras, sejam independentes.

➤ Hipóteses do Teste Bilateral

A hipótese nula ou H_0 da nossa investigação empírica diz o seguinte: “a média dos valores obtidos na avaliação do nível de colaboração / colegialidade / balcanização / individualismo nas diferentes escolas, por comparação entre Escolas Públicas (nº 1 e nº 2) e Escolas Privadas (nº 3 e nº 4) é igual”. Parte-se do pressuposto de que “não existem diferenças significativas ($MRK1=MRK2$; $MRK3=MRK4$) nas culturas docentes das quatro escolas estudadas”.

A hipótese H_1 ou H_a - hipótese alternativa refere o seguinte: “existem diferenças significativas nas culturas docentes das quatro escolas estudadas”. Assim, o pressuposto é: a média dos valores obtidos na avaliação do nível de colaboração / colegialidade / balcanização / individualismo nas diferentes escolas, por comparação entre Escolas Públicas (nº 1 e nº 2) e Escolas Privadas (nº 3 e nº 4) é diferente ($MRK1 \neq MRK2$; $MRK3 \neq MRK4$). O procedimento estatístico de análise comparativa que a seguir apresentamos, permite-nos confirmar ou infirmar as hipóteses da investigação e aceitar ou rejeitar a hipótese nula H_0 .

Encontrar a probabilidade de significância – *p value* (*Sig*) permite decidir sobre a hipótese nula e avaliar a força da evidência contra H_0 e, estabelecer as conclusões e interpretações dos resultados. Se *p valor* é $> \alpha = 0,1$, (99 % de intervalo de confiança) não existe evidência contra H_0 ou se *p valor* é $> \alpha = 0,05$ (nível de significância bilateral observado para o intervalo de confiança de 95%) não é possível rejeitar H_0 , sendo este último valor que vamos usar como referência no presente procedimento estatístico. Pelo contrário, se *p valor* é $\leq 0,1$, temos uma evidência altamente significativa contra H_0 , ou se *p valor* é $\leq 0,05$ existe evidência significativa contra H_0 , sendo possível rejeitar H_0 . São precisamente estes testes *Post-hoc* (*à posteriori*) que permitem identificar os pares de médias significativamente diferentes nas amostras estudadas.

Sendo assim, com recurso aos testes não-paramétricos passamos, de seguida, à análise comparativa entre as duas escolas públicas e posteriormente, à análise comparativa entre as duas escolas privadas.

7.1.1. Comparação entre as duas Escolas Públicas

Análise Estatística da Variável Colaboração - Teste de Mann-Whitney U

Utilizámos o Teste de Mann-Whitney U para comparar as escolas públicas nº 1 e nº 2, embora o tamanho das amostras não seja igual (escola nº 1, N=58; escola nº 2, N= 43). Nos itens q24 e q32, os valores da média (“mean rank”) na escola nº 2 são superiores aos da escola nº 1. No item 24, os resultados obtidos na escola nº 1 e na escola nº 2 foram de 50,64 e 51,49, respectivamente. No item q32, a escola nº 1 apresenta 46,82 e a escola nº 2 apresenta 56,58, enquanto no item q35 os valores são idênticos (escola nº 1 = 51,21; escola nº 2 = 50,72).

Ao aplicarmos este teste verificamos que os valores obtidos são maiores quando as amostras são maiores, por isso houve alguma dificuldade em fazer a análise destas duas escolas no que respeita às categorias de cultura docente, devido à diferença existente na dimensão das duas amostras. Pelo facto de já anteriormente termos feito essa comparação, com base em médias e percentagens, entendemos que utilizando este teste de estatística não-paramétrica podemos validar e confirmar os resultados antes apresentados.

Ao interpretarmos os resultados através do Teste Mann-Whitney U, podemos afirmar que em 4 itens referentes à categoria de Colaboração (q21, q24, q32 e q35), comparando as duas escolas públicas, não existem diferenças significativas no nível de significância bilateral observado, para um nível de confiança de 95% (Tabelas VII. 1. e VII.2.), pelo que não rejeitamos H0. Assim, como se pode ver na tabela, Sig apresenta valores superiores a $\alpha = 0,05$ à excepção do item q 28 em que $Sig = 0,038 < \alpha = 0,05$, neste item rejeitamos H0.

Tabela VII.1. Variável Colaboração nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2 (Mann- Whitney Mean Rank)

Itens – q Colaboração	Escola	N	Mean Rank
q18	Escola 1	58	55,79
	Escola2	43	44,53
q21	Escola 1	58	55,00
	Escola 2	43	45,60
q24	Escola 1	58	50,64
	Escola2	43	51,49

Itens – q Colaboração	Escola	N	Mean Rank
q28	Escola 1	58	55,79
	Escola 2	43	44,53
q32	Escola 1	58	46,86
	Escola 2	43	56,58
q35	Escola 1	48	51,21
	Escola 2	53	50,72

Tabela VII.2. Variável Colaboração nas Escolas Públicas nº1 e nº 2

Colaboração	q18	q21	q24	q28	q32	q35
Mann-Whitney U	969,000	1015,000	1226,000	969,000	1007,000	1235,000
Wilcoxon W	1915,000	1961,000	2937,000	1915,000	2718,000	2181,000
Z	-2,129	-1,660	-0,153	-2,076	-1,864	-0,089
Sig	0,33	0,97	0,879	0,038*	0,058	0,0929

Grouping Variable: Escola

O descritor da categoria colaboração referente ao item q28 (único item em que há diferença significativa) é de âmbito mais geral: “o projecto educativo de escola engloba actividades para o trabalho (colaborativo) de equipa”; o resultado obtido explica-se, muito provavelmente, porque nem todos os professores inquiridos conhecem bem o projecto educativo da escola.

Podemos concluir que nas escolas nºs 1 e 2, a cultura de colaboração não difere significativamente. Contudo, pela análise estatística inferencial (percentual) constatámos que a escola nº 2 é ligeiramente mais colaborativa que a escola nº 1.

Análise Estatística da Variável Colegialidade - Teste de Mann-Whitney U

Utilizámos o Teste *Mann-Whitney U* para comparar as escolas nº 1 e nº 2 no que respeita à categoria colegialidade. Considerando, que são seis os itens que definem a categoria colegialidade, verificamos que apenas nos itens q38 e q37, os valores de média apresentam diferenças significativas, sendo o Sig de 0,039 e de 0,047, respectivamente. Contudo, este último valor é muito próximo de $\alpha = 0,05$ (Tabela VII.4.).

Analisando os resultados da aplicação do Teste *Mann-Whitney* ao par escola nº 1 e escola nº2 (variável independente), os valores encontrados diferem mais significativamente no item q38 (mean rank = 54,75 na escola nº 1; mean rank = 45,96 na escola nº 2), definido como: “a sala de professores é um espaço de encontro que proporciona frequentes oportunidades de interacção entre os colegas” (Tabela VII.3.). Podemos justificar a diferença de opinião entre os professores inquiridos do seguinte modo: a sala de professores, sendo um espaço de encontro, proporciona oportunidades de interacção com colegas e possibilita planificar e agendar trabalho colegial, pois é aí que alguns colegas se

conseguem encontrar na azáfama que é hoje a dinâmica do trabalho diário numa escola, todavia nem sempre essas interações são de trabalho (colegialidade).

Podemos então concluir que entre as escola nº 1 e nº 2, os valores dos itens da cultura docente de colegialidade não diferem significativamente.

Tabela VII.3. Variável Colegialidade nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2 (Mann- Whitney Mean Rank)

Itens - q	Escola	N	Mean Rank
q20	Escola 1	58	51,18
	Escola 2	43	50,76
q30	Escola 1	58	53,88
	Escola 2	43	47,12
q33	Escola 1	58	48,09
	Escola 2	43	54,93

Itens - q	Escola	N	Mean Rank
q37	Escola 1	58	55,49
	Escola 2	43	44,94
q38	Escola 1	58	54,75
	Escola 2	43	45,96
q40	Escola 1	48	54,03
	Escola 2	53	46,91

Tabela VII.4. Variável Colegialidade nas Escolas Públicas nº1 e nº 2

Colegialidade	q20	q30	q33	q37	q38	q40
Mann-Whitney U	1236,500	1080,000	1078,000	986,500	1029,500	1071,000
Wilcoxon W	2182,500	2026,000	2789,000	1932,500	1975,500	2017,000
Z	-0,075	-1,234	-1,254	-1,906	-1,700	-1,295
Sig	0,940	0,217	0,210	0,047*	0,039*	0,195

Grouping Variable: Escolas

Análise Estatística da Variável Balcanização - Teste de Mann-Whitney U

Analisando os resultados da aplicação do Teste *Mann-Whitney* ao par escola nº 1 e escola nº 2 (variável independente) os valores encontrados não apresentam diferenças significativas para todos os itens definidores da categoria de cultura docente balcanização, pois o nível de significância bilateral *Sig* observado para todos os itens é muito superior ou superior ao valor de $\alpha = 0,05$ para um nível de confiança de 95% (Tabela VII.6.).

No entanto, pela análise das médias (“mean ranks”), podemos concluir que a escola nº 2, em que a cultura de balcanização coexiste com os outros tipos de cultura docente, é ligeiramente mais balcanizada. Isto, porque, apesar da amostra da escola nº 2 (N=43) ser mais pequena do que N=58 da escola nº 1, os valores de “mean rank” são superiores aos valores obtidos para a escola nº 1 (q23 = 53,85, q29 = 51,40, q 41 = 55,48) ou só “ligeiramente” inferiores (q34 =50,67, q42 = 49,0) (Tabela VII. 5).

Tabela VII. 5. Variável Balcanização nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2 (Mann- Whitney Mean Rank)

Item q	Escola	N	Mean Rank
q19	Escola 1	58	51,24
	Escola 2	43	50,67
q23	Escola 1	58	48,89
	Escola 2	43	53,85
q29	Escola 1	58	50,71
	Escola 2	43	51,40

Item q	Escola	N	Mean Rank
q34	Escola 1	58	52,51
	Escola 2	43	48,97
q41	Escola 1	58	47,60
	Escola 2	43	55,58
q42	Escola 1	48	52,48
	Escola 2	53	49,00

Tabela VII.6. Variável Balcanização nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2

Balkanização	q19	q23	q29	q34	q41	q42
Mann-Whitney U	1233,000	124,500	1230,000	1159,500	1050,000	1161,000
Wilcoxon W	2179,000	2835,500	2941,000	2105,500	2761,000	2107,000
Z	-0,106	-0,880	-0,124	-0,648	-1,469	-0,624
Sig	0,916	0,379	0,901	0,517	0,142	0,532

Grouping Variable: Escolas

Análise Estatística da Variável Individualismo - Teste de Mann-Whitney U

Considerando que são seis os itens que definem a categoria individualismo, verificamos que no item *q26* os valores de médias para as duas escolas apresentam diferenças significativas, sendo o nível de significância bilateral *Sig* de $0,020 < \alpha = 0,05$. O item *q26* está definido da seguinte maneira: “observo que os membros da Gestão/Direcção se isolam dos restantes professores”. Neste indicador reconhece-se a diferença entre as duas escolas, visto que as direcções das mesmas são diferentes. Já tínhamos verificado, com a análise estatística descritiva percentual, que a escola nº 2 é ligeiramente mais colaborativa do que a escola nº 1, logo menos individualista, sendo que os valores de média “mean rank” para o individualismo são inferiores para todos os itens. O nível de significância bilateral observado para *q36* é de $0,046 < \alpha = 0,05$ (ligeiramente menor) para um nível de confiança de 95% (tabelas VII. 7. e VII.8.). Este item apresenta diferenças significativas entre algumas escolas, como veremos mais adiante (comparação entre escolas privadas na categoria individualismo).

Tabela VII. 7. Variável Individualismo nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2 (Mann - Whitney Mean Rank)

Item q	Escola	N	Mean Rank
q22	Escola 1	58	53,24
	Escola 2	43	47,98
q25	Escola 1	58	51,86
	Escola 2	43	48,84
q26	Escola 1	58	56,50
	Escola 2	43	43,58

Item q	Escola	N	Mean Rank
q27	Escola 1	58	52,28
	Escola 2	43	49,28
q31	Escola 1	58	53,54
	Escola 2	43	47,57
q36	Escola 1	48	55,46
	Escola 2	53	44,99

Tabela VII.8. Variável Individualismo nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2

Individualismo	q22	q25	q26	q27	q31	q36
Mann-Whitney U	1117,000	1197,000	928,000	1173,000	1099,500	988,500
Wilcoxon W	2063,000	2143,000	1874,000	2119,000	2045,500	1934,500
Z	-0,952	-0,368	-2,318	-0,549	-1,103	-1,992
Sig	0,341	0,713	0,020*	0,583	0,270	0,046*

Grouping Variable: Escolas

7.1.2. Comparação entre as duas Escolas Privadas

Análise Estatística da Variável Colaboração - Teste de Mann-Whitney U

O Teste de Mann-Whitney é mais fiável para amostras com tamanhos aproximados, caso das escolas nº 3 e nº 4 ($N = 31$ e $N = 30$, respectivamente). Assim, os valores obtidos de “mean rank” e “sum of ranks” podem ser interpretados com maior segurança. Na análise dos resultados, verificamos que na escola nº 4 os valores obtidos para os itens q18, q24, q28 e q32 são superiores aos valores da escola nº 3, sendo que no item q35 os valores são idênticos. Apenas no item q21 os resultados são superiores na escola nº 3. Face a estes valores podemos então concluir que a escola nº 4 apresenta índices de colaboração superiores aos da escola nº 3, sendo, por isso, considerada mais colaborativa, tal como já tínhamos referido no capítulo VI, ponto 6.

Ao interpretarmos os resultados, através do teste *Mann-Whitney U* para as duas escolas privadas, podemos afirmar que, dos seis itens referentes à categoria de colaboração, apenas em dois deles (*q21*, $Sig = 0,007$ e *q32*, $Sig = 0,006$) os valores de *Sig* são $< \alpha = 0,05$, significativamente diferentes. Os valores de *Sig* dos restantes quatro itens

são muito superiores a $\alpha = 0,05$, (cf. tabela VII.9), o que nos leva a não rejeitar H_0 para esses 4 itens ($q_{18} = 0,481$, $q_{24} = 0,727$, $q_{28} = 0,764$ e $q_{35} = 0,680$). Portanto, não se verificam diferenças significativas entre as duas escolas para a categoria de colaboração docente. Assim, “a média dos valores obtidos na avaliação do nível de colaboração nas diferentes escolas, por comparação entre as escolas privadas (nº 3 e nº 4), não difere significativamente ($MRK3 = MRK4$)”.

São apenas dois os itens (q_{21} e q_{32}) em que rejeitamos H_0 e aceitamos H_1 : “existem diferenças significativas na cultura docente de colaboração das duas escolas privadas para os dois itens mencionados” (descritores: q_{21} - “conheço bem os professores desta escola”; q_{32} - “os professores desta escola costumam desenvolver em conjunto com os alunos actividades de âmbito interdisciplinar”). Relembrámos estes dois indicadores para podermos inferir da aceitabilidade destas diferenças verificadas nas respostas das duas amostras. Tanto assim é que nem todos os professores podem conhecer bem os seus colegas (sobretudo os que são novos na escola) e, também, nem todos se propõem desenvolver actividades interdisciplinares.

Tabela VII.9. Variável Colaboração nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Item q	Escola	N	Mean Rank
q18	Escola 3	30	29,60
	Escola 4	31	32,35
q21	Escola 3	30	37,03
	Escola 4	31	25,16
q24	Escola 3	30	31,77
	Escola 4	31	30,26

Item q	Escola	N	Mean Rank
q28	Escola 3	30	30,40
	Escola 4	31	31,58
q32	Escola 3	30	25,35
	Escola 4	31	36,47
q35	Escola 3	30	30,12
	Escola 4	31	29,85

Tabela VII.10. Variável Colaboração nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Colaboração	q18	q21	q24	q28	q32	q35
Mann-Whitey U	423,000	284,000	442,000	447,000	295,500	438,500
Wilcoxon W	888,000	780,000	938,000	912,000	760,500	903,500
Z	-0,704	-2,716	-0,349	-0,300	-2,756	-0,412
Sig	0,481	0,007	0,727	0,764	0,006	0,680

Grouping Variable: Escola

Análise Estatística da Variável Colegialidade - Teste de Mann-Whitney U

As diferenças de média significativas para a categoria colegialidade entre a escola nº 3 e a escola nº 4 encontram-se no item *q30*, grau de significância bilateral *Sig* = 0,013, e no item *q40*, *Sig* = 0,031, valores inferiores a $\alpha = 0,05$ para 95% de intervalo de confiança. Nestes dois itens em que se verificam diferenças significativas, rejeita-se H_0 : a escola nº 4 é menos colegial e mais colaborativa (Tabela VII.12). Tendo em conta a análise dos “mean rank”, no que respeita à colegialidade nas duas escolas, verificamos que os itens *q33* e *q37* apresentam valores “inversos”: *q33* tem valor maior (33,03) na escola nº 4 e *q37* apresenta valor superior (33,10) na escola nº 3. Na análise conjunta dos seis itens podemos aceitar H_0 , pelo que, na categoria colegialidade, não se verificam diferenças significativas nas escolas privadas. Contudo, nas análises parcelares, podemos afirmar que a escola nº 3 é mais colegial. Estas interpretações podem ser confirmadas pela análise dos gráficos de frequências do capítulo VI, ponto 6 (Apreciação Global), onde se observa igualmente que nesses dois itens os valores de colegialidade são menores na escola nº 4.

Tabela VII.11. Variável Colegialidade nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Item q Escola	N	Mean Rank	Item q Escola	N	Mean Rank
q20 Escola 3	30	30,07	q37 Escola 3	30	33,10
Escola4	31	31,90	Escola 4	31	28,97
q30 Escola 3	30	36,42	q38 Escola 3	30	30,70
Escola4	31	25,76	Escola 4	31	31,29
q33 Escola 3	30	28,90	q40 Escola 3	30	35,80
Escola4	31	33,03	Escola 4	31	26,35

Tabela VII.12. Variável Colegialidade nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Colegialidade	q20	q30	q33	q37	q38	q40
Mann-Whitney U	437,000	302,500	402,000	402,000	456,000	321,000
Wilcoxon W	902,000	798,500	867,000	898,000	921,000	817,000
Z	-0,0431	-2,494	-0,953	-0,959	-0,144	-2,156
Sig	0,667	0,013*	0,341	0,338	0,885	0,031*

Grouping Variable: Escola

Análise Estatística da Variável Balcanização - Teste de Mann-Whitney U

Analisando os resultados da aplicação do Teste *Mann-Whitney* ao par “escola nº 3 e escola nº 4” (variáveis independentes) os valores encontrados para o nível de significância bilateral não apresentam diferenças significativas, $Sig > \alpha = 0,05$ (*muito superior*), para os seis itens definidores da categoria de cultura docente balcanização (tabela VII.14.). Portanto, não rejeitamos H_0 ou seja não existe evidência significativa contra H_0 . Portanto, não havendo diferenças significativas entre os resultados dos dois grupos, não podemos concluir que uma escola seja significativamente mais balcanizada do que a outra. No que diz respeito aos valores de “mean rank” obtidos nas escolas nº 3 e nº 4, as pequenas diferenças estão nos itens *q19* (28,38 - 33,53), sendo neste par o menor valor de média da escola nº 3, e no *q29* (34,28 - 27,82), o menor valor de média pertence à escola nº 4.

Tabela VII.13. Variável Balcanização nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Item q	Escola	N	Mean Rank
q19	Escola 3	30	28,38
	Escola 4	31	33,53
q23	Escola 3	30	32,73
	Escola 4	31	29,32
q29	Escola 3	30	34,28
	Escola 4	31	27,82

Item q	Escola	N	Mean Rank
q34	Escola 3	30	29,62
	Escola 4	31	32,34
q41	Escola 3	30	31,78
	Escola 4	31	30,24
q42	Escola 3	30	32,00
	Escola 4	31	30,03

Tabela VII.14. Variável Balcanização nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Balkanização	q19	q23	q29	q34	q41	q42
Mann-Whitney U	386,500	413,000	366,500	423,500	441,500	435,000
Wilcoxon W	851,500	909,000	862,500	888,500	937,500	931,000
Z	-1,304	-0,778	-1,499	-0,635	-0,370	0,0451
Sig	0,192	0,437	0,134	0,525	0,711	0,652

Grouping Variable: Escola

Análise Estatística da Variável Individualismo - Teste de Mann-Whitney U

Em relação à categoria individualismo, as diferenças mais significativas são para o *q36*, cujo Sig é 0,018 inferior a $\alpha = 0,05$. Analisando as médias (“mean rank”) verificamos que a escola nº 3 é mais individualista que a escola nº 4 em todos os itens, o que corrobora

o que foi anteriormente verificado. Contudo, em ambas as escolas, a cultura individualista não é dominante. Este resultado, divergente para o *q36*, é admissível se pensarmos no seu descritor: “os professores desta escola limitam-se a cumprir o seu horário de trabalho só participando em trabalhos extra quando lhes é exigido”. Sendo a escola nº 4 mais colaborativa, é natural que os valores de média (“mean rank”) para o *q36* sejam inferiores.

Tabela VII.15. Variável Individualismo nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Item q	Escola	N	Mean Rank
q22	Escola 3	30	31,67
	Escola 4	31	30,35
q25	Escola 3	30	31,98
	Escola 4	31	30,05
q26	Escola 3	30	35,05
	Escola 4	31	27,08

Item q	Escola	N	Mean Rank
q27	Escola 3	30	32,45
	Escola 4	31	29,60
q31	Escola 3	30	33,60
	Escola 4	31	28,48
q36	Escola 3	30	36,18
	Escola 4	31	25,98

Tabela VII.16. Variável Individualismo nas Escolas Privadas nº 3 e nº 4

Individualismo	q22	q25	q26	q27	q31	q36
Mann-Whitney U	445,000	435,500	343,500	421,500	387,000	309,500
Wilcoxon W	941,000	931,500	839,500	917,500	883,000	805,500
Z	-0,324	-0,442	-1,823	-0,701	-1,224	-2,370
Sig	0,746	0,659	0,068	0,483	0,221	0,018*

Terminada esta análise pormenorizada (através de testes não-paramétricos aplicados a duas amostras independentes), prosseguimos com a verificação de pressupostos. Para isso, recorremos a um tratamento estatístico quantitativo, fundamentado em testes paramétricos, de comparação múltipla, que se usam para encontrar pares de grupos, com médias de importância significativamente diferentes.

Para a comparação entre as escolas públicas e as escolas privadas (quatro escolas em análise estatística comparativa: N= 162) utilizámos o teste de *Tukey*, indicado para amostras de tamanhos diferentes (escolas públicas N=101; escolas privadas: N= 61).

7.2. – As Quatro Escolas em Análise Estatística de Comparações Múltiplas

O procedimento estatístico correcto para comparar K médias, duas a duas, designa-se por “comparação múltipla de médias” - “multiple comparisons”. Existem vários testes *post hoc, de comparações múltiplas*, para testar pares de médias que são diferentes e, entre eles, está o teste de Tukey (1953) que vamos utilizar. Aplica-se para ver diferenças de média entre itens nas várias categorias, comparando as escolas entre si.

O teste de Tukey é um dos testes de comparação de médias mais utilizados por ser bastante rigoroso. Posto isto, iremos analisar “quais” são os pares de médias diferentes e entre que escolas se verificam essas diferenças. Podemos verificar se as diferenças de média encontradas nas quatro escolas (duas a duas) para as categorias de cultura docente são ou não significativas. Todavia, o teste não nos permite afirmar, por exemplo, qual é a escola mais ou a menos “colaborativa”, mais ou a menos colegial (etc).

O Teste de Tukey é um dos testes mais robustos a desvios de normalidade e homogeneidade de variância. No entanto, a distribuição das amostras da investigação é normal, verificada com o teste de Kolmogorov-Smirnov, condição importante para se poderem aplicar os testes de comparações múltiplas de médias para amostras grandes (Maroco, 154-161, 2010).

7.2.1. Comparações Múltiplas das Variáveis das Quatro Escolas

Análise Estatística da Variável Colaboração - Teste de Tukey

Ao utilizarmos o Teste de Tukey – que permite fazer comparações múltiplas entre a diferença de médias (*mean difference*) – nos itens da categoria colaboração (variável dependente) para as quatro escolas (variável independente), verificámos que as diferenças mais acentuadas para os valores de *Sig – p value* encontram-se no *q21*, a diferença verifica-se entre a escola nº 1 e a escola nº 4, sendo de 0,815 (*Sig.* = 0,005), e também existe uma diferença menor entre a escola nº 3 e a escola nº 4 que é de 0,744 (*Sig.* = 0,040). Relativamente ao *q24*, encontramos muitas diferenças entre as escolas públicas e privadas, nomeadamente, entre a escola nº 1 e a escola nº 4 (diferença média de 0,631) (*Sig.* =

0,023); entre a escola nº 2 e a escola nº 3 (diferença média de 0,768) (*Sig.* = 0,007) entre a escola nº 2 e a escola nº 4 (diferença média de 0,890) (*Sig.* = 0,001), sendo que dentro do par “escolas públicas” a diferença média é de 0,259 e entre o par “escolas privadas” é de 0,122. No *q*28 a diferença de média verifica-se entre a escola nº 1 e a escola nº 3 e é igual a 0,487 (*Sig.* = 0,044 próximo, mas $\alpha = 0,05$). No *q* 32 a diferença maior é entre a escola nº 2 e a escola nº 3, de 0,834 (*Sig.* = 0,000 $\alpha = 0,05$). Por último, no *q* 35 a maior diferença média é entre a escola nº 2 e a escola nº 3 sendo de 0,734 (*Sig.* = 0,013 $\alpha = 0,05$).

No quadro seguinte as diferenças de média mais acentuadas estão assinaladas com asterisco (*).

Tabela VII.17. Testes Post Hoc – Comparações Múltiplas (Colaboração)

Colaboração	(I) Escola	(J) Escola	Mean Difference e (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Colaboração q18	Escola 1	Escola 2	,454	,175	,050	,00	,91
		Escola 3	,499	,195	,056	-,01	1,01
		Escola 4	,320	,193	,350	-,18	,82
	Escola 2	Escola 1	-,454	,175	,050	-,91	,00
		Escola 3	,045	,207	,996	-,49	,58
		Escola 4	-,134	,205	,915	-,67	,40
	Escola 3	Escola 1	-,499	,195	,056	-1,01	,01
		Escola 2	-,045	,207	,996	-,58	,49
		Escola 4	-,178	,222	,853	-,76	,40
	Escola 4	Escola 1	-,320	,193	,350	-,82	,18
		Escola 2	,134	,205	,915	-,40	,67
		Escola 3	,178	,222	,853	-,40	,76
Colaboração q21	Escola 1	Escola 2	,370	,218	,327	-,20	,94
		Escola 3	,071	,243	,991	-,56	,70
		Escola 4	,815(*)	,241	,005	,19	1,44
	Escola 2	Escola 1	-,370	,218	,327	-,94	,20
		Escola 3	-,299	,258	,652	-,97	,37
		Escola 4	,445	,255	,305	-,22	1,11
	Escola 3	Escola 1	-,071	,243	,991	-,70	,56
		Escola 2	,299	,258	,652	-,37	,97
		Escola 4	,744(*)	,277	,040	,02	1,46
	Escola 4	Escola 1	-,815(*)	,241	,005	-1,44	-,19
		Escola 2	-,445	,255	,305	-1,11	,22
		Escola 3	-,744(*)	,277	,040	-1,46	-,02
Colaboração q24	Escola 1	Escola 2	-,259	,198	,559	-,77	,25
		Escola 3	,509	,221	,102	-,06	1,08
		Escola 4	,631(*)	,219	,023	,06	1,20
	Escola 2	Escola 1	,259	,198	,559	-,25	,77
		Escola 3	,768(*)	,234	,007	,16	1,38
		Escola 4	,890(*)	,232	,001	,29	1,49

Colaboração q28	Escola 3	Escola 1	-,509	,221	,102	-1,08	,06
		Escola 2	-,768(*)	,234	,007	-1,38	-,16
		Escola 4	,122	,252	,963	-,53	,78
		Escola 1	-,631(*)	,219	,023	-1,20	-,06
	Escola 4	Escola 2	-,890(*)	,232	,001	-1,49	-,29
		Escola 3	-,122	,252	,963	-,78	,53
		Escola 2	,318	,165	,220	-,11	,75
	Escola 1	Escola 3	-,487(*)	,184	,044	,01	,97
		Escola 4	,363	,182	,197	-,11	,84
		Escola 1	-,318	,165	,220	-,75	,11
	Escola 2	Escola 3	,169	,195	,822	-,34	,68
		Escola 4	,044	,193	,996	-,46	,55
		Escola 1	-,487(*)	,184	,044	-,97	-,01
	Escola 3	Escola 2	-,169	,195	,822	-,68	,34
		Escola 4	-,125	,210	,934	-,67	,42
		Escola 1	-,363	,182	,197	-,84	,11
	Escola 4	Escola 2	-,044	,193	,996	-,55	,46
		Escola 3	,125	,210	,934	-,42	,67
		Escola 1	-,336	,173	,214	-,79	,11
Colaboração q32	Escola 1	Escola 3	,498	,193	,053	,00	1,00
		Escola 4	-,214	,191	,678	-,71	,28
		Escola 2	,336	,173	,214	-,11	,79
	Escola 2	Escola 3	,834(*)	,205	,000	,30	1,37
		Escola 4	,122	,203	,931	-,40	,65
		Escola 1	-,498	,193	,053	-1,00	,00
	Escola 3	Escola 2	-,834(*)	,205	,000	-1,37	-,30
		Escola 4	-,712(*)	,220	,008	-1,28	-,14
		Escola 1	,214	,191	,678	-,28	,71
	Escola 4	Escola 2	-,122	,203	,931	-,65	,40
		Escola 3	,712(*)	,220	,008	,14	1,28
		Escola 1	-,285	,202	,495	-,81	,24
Colaboração q35	Escola 1	Escola 3	,449	,226	,195	-,14	1,04
		Escola 4	,225	,223	,746	-,35	,80
		Escola 2	,285	,202	,495	-,24	,81
	Escola 2	Escola 3	-,734(*)	,239	,013	,11	1,35
		Escola 4	,509	,236	,141	-,10	1,12
		Escola 1	-,449	,226	,195	-1,04	,14
	Escola 3	Escola 2	-,734(*)	,239	,013	-1,35	-,11
		Escola 4	-,225	,257	,818	-,89	,44
		Escola 1	-,225	,223	,746	-,80	,35
	Escola 4	Escola 2	-,509	,236	,141	-1,12	,10
		Escola 3	,225	,257	,818	-,44	,89

* The mean difference is significant at the .05 level.

Resumindo, a análise estatística paramétrica permitiu identificar os valores “diferenças médias” dentro de cada grupo “escolas públicas” e “escolas privadas”, nos itens da categoria colaboração, sendo que as maiores diferenças observadas surgem, em geral, entre as *escolas públicas* e as *escolas privadas*.

Das escolas mencionadas, as que apresentam valores de colaboração mais próximos são a escola nº 2 e a escola nº 4. Estas duas escolas apresentam sempre valores muito próximos de *mean rank*, com excepção do item *q24* cujo descritor remete para uma colaboração estreita: “esta escola assemelha-se a uma *grande família*”. Ainda, a respeito deste item que induz colaboração estreita e proximidade entre os professores, a diferença pode ser justificada pelo facto: o clima numa das escolas pode ser mais favorável a uma maior proximidade entre colegas do que na outra escola.

Análise Estatística da Variável Colegialidade - Teste de Tukey

Ao usarmos o teste de *Tukey* para os valores obtidos nos itens da categoria colegialidade (variável dependente) para as quatro escolas (variável independente), verificámos que as diferenças mais acentuadas nos valores de *Sig – p value* surgem nos itens: *q30*, no par “escola nº 2 e escola nº 3” (valor de 0,853 e *Sig.* = 0,001); *q33*, no par “escola nº 2 e escola nº 3” (valor de 0,614 e *Sig.* de 0,037; *q40*, no par “escola nº 3 e escola nº 4” (valor de 0,834 e *Sig* = 0,04 < α = 0.05).

Assim, na categoria de colegialidade, os valores de média obtidos diferem “mais significativamente” no item *q30* e “significativamente” no item *q33*, no par “escola pública nº 2 e a escola privada nº 3”. O descritor de *q30* é o seguinte: “os professores só participam em projectos de escola quando solicitados”. Isto significa que há divergências na opinião dos professores quanto a este assunto nas duas escolas. O item *q33* está definido assim: “a gestão/direcção da escola promove a cooperação/colaboração entre os professores das diferentes disciplinas”. Aqui, a divergência de opinião, surge entre as escolas nº 2 e nº 3, sendo que a nº 2 é menos colegial e mais colaborativa. Portanto, os inquiridos não consideram que o trabalho conjunto resulte apenas de imperativos legais. Este facto remete para a coexistência e interdependência entre a cultura de colegialidade e a cultura de colaboração.

Comparando o par “escola nº 3 e escola nº 4”, a diferença significativa no item *q40* (“apenas participo em reuniões quando são convocadas legalmente...”) não é muito acentuada, mas, se cruzarmos este resultado com os resultados já apresentados, podemos

afirmar que a escola nº4 é menos colegial e mais colaborativa (na tabela VII.20 seguinte, podemos ver as diferenças de média mais acentuadas assinaladas com asterico).

Tabela VII.18. Testes Post Hoc Tukey HSD – Comparações Múltiplas (Colegialidade)

Colegialidade	(I) Escola	(J) Escola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Colegialidade q20	Escola 1	Escola 2	-,061	,203	,990	-,59	,47
		Escola 3	,343	,227	,434	-,25	,93
		Escola 4	,195	,224	,821	-,39	,78
	Escola 2	Escola 1	,061	,203	,990	-,47	,59
		Escola 3	,404	,240	,336	-,22	1,03
		Escola 4	,257	,238	,703	-,36	,87
	Escola 3	Escola 1	-,343	,227	,434	-,93	,25
		Escola 2	-,404	,240	,336	-1,03	,22
		Escola 4	-,147	,258	,941	-,82	,52
	Escola 4	Escola 1	-,195	,224	,821	-,78	,39
		Escola 2	-,257	,238	,703	-,87	,36
		Escola 3	,147	,258	,941	-,52	,82
Colegialidade q30	Escola 1	Escola 2	,316	,190	,346	-,18	,81
		Escola 3	-,538	,212	,058	-1,09	,01
		Escola 4	,072	,210	,986	-,47	,62
	Escola 2	Escola 1	-,316	,190	,346	-,81	,18
		Escola 3	-,853(*)	,224	,001	-1,44	-,27
		Escola 4	-,244	,222	,691	-,82	,33
	Escola 3	Escola 1	,538	,212	,058	-,01	1,09
		Escola 2	,853(*)	,224	,001	,27	1,44
		Escola 4	,610	,241	,060	-,02	1,24
	Escola 4	Escola 1	-,072	,210	,986	-,62	,47
		Escola 2	,244	,222	,691	-,33	,82
		Escola 3	-,610	,241	,060	-1,24	,02
Colegialidade q33	Escola 1	Escola 2	-,245	,192	,578	-,74	,25
		Escola 3	,369	,214	,315	-,19	,92
		Escola 4	,021	,212	1,000	-,53	,57
	Escola 2	Escola 1	,245	,192	,578	-,25	,74
		Escola 3	,614(*)	,226	,037	,03	1,20
		Escola 4	,266	,224	,638	-,32	,85
	Escola 3	Escola 1	-,369	,214	,315	-,92	,19
		Escola 2	-,614(*)	,226	,037	-1,20	-,03
		Escola 4	-,348	,244	,483	-,98	,28
	Escola 4	Escola 1	-,021	,212	1,000	-,57	,53
		Escola 2	-,266	,224	,638	-,85	,32
		Escola 3	,348	,244	,483	-,28	,98
Colegialidade q37	Escola 1	Escola 2	,409	,215	,229	-,15	,97
		Escola 3	-,240	,240	,749	-,86	,38
		Escola 4	,035	,237	,999	-,58	,65
	Escola 2	Escola 1	-,409	,215	,229	-,97	,15
		Escola 3	-,650	,254	,055	-1,31	,01

Colegialidade q38	Escola 3	Escola 4	-,374	,251	,446	-1,03	,28
		Escola 1	,240	,240	,749	-,38	,86
		Escola 2	,650	,254	,055	-,01	1,31
		Escola 4	,275	,273	,745	-,43	,98
	Escola 4	Escola 1	-,035	,237	,999	-,65	,58
		Escola 2	,374	,251	,446	-,28	1,03
		Escola 3	-,275	,273	,745	-,98	,43
		Escola 2	,180	,189	,776	-,31	,67
	Escola 1	Escola 3	,349	,211	,353	-,20	,90
		Escola 4	,386	,209	,256	-,16	,93
		Escola 1	-,180	,189	,776	-,67	,31
		Escola 3	,169	,224	,874	-,41	,75
	Escola 2	Escola 4	,206	,222	,790	-,37	,78
		Escola 1	-,349	,211	,353	-,90	,20
		Escola 2	-,169	,224	,874	-,75	,41
		Escola 4	,037	,241	,999	-,59	,66
	Escola 4	Escola 1	-,386	,209	,256	-,93	,16
		Escola 2	-,206	,222	,790	-,78	,37
		Escola 3	-,037	,241	,999	-,66	,59
		Escola 2	,349	,245	,484	-,29	,98
Colegialidade q40	Escola 1	Escola 3	-,401	,273	,459	-1,11	,31
		Escola 4	,433	,270	,380	-,27	1,14
		Escola 1	-,349	,245	,484	-,98	,29
		Escola 3	-,750	,289	,050	-1,50	,00
	Escola 2	Escola 4	,084	,286	,991	-,66	,83
		Escola 1	,401	,273	,459	-,31	1,11
		Escola 2	,750	,289	,050	,00	1,50
		Escola 4	,834(*)	,311	,040	,03	1,64
	Escola 3	Escola 1	-,433	,270	,380	-1,14	,27
		Escola 2	-,084	,286	,991	-,83	,66
		Escola 3	-,834(*)	,311	,040	-1,64	-,03
		Escola 4					

* The mean difference is significant at the .05 level.

Análise Estatística da Variável Balcanização - Teste de Tukey

O Teste de Tukey, relativamente à categoria balcanização, permitiu encontrar apenas uma diferença de média significativa num único item, *q19*, no par “escolas nº 1 e nº 3”. O valor da diferença de média é de 0,583, sendo $Sig = 0,041 < \alpha = 0,050$. Relembramos que o descritor de *q19* é o seguinte: “quando tenho dificuldades de ordem profissional costumo pedir ajuda aos meus colegas de grupo disciplinar”. Na categoria balcanização, representada por seis itens, esta única diferença não é relevante, o que significa que a variável dependente “balcanização” não apresenta diferenças significativas nas quatro escolas estudadas (Tabela VII.21). Contudo, nas análises parcelares anteriores pudemos,

constatar que a escola nº 3 é “ligeiramente” mais individualista, colegial e balcanizada do que as restantes.

Tabela VII.19. Testes Post Hoc Tukey HSD – Comparações Múltiplas (Balcanização)

Balcanização	(I) Escola	(J) Escola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Balcanização q19	Escola 1	Escola 2	,053	,195	,993	-,45	,56
		Escola 3	,583(*)	,218	,041	,02	1,15
		Escola 4	,241	,216	,681	-,32	,80
	Escola 2	Escola 1	-,053	,195	,993	-,56	,45
		Escola 3	,530	,231	,103	-,07	1,13
		Escola 4	,188	,229	,843	-,41	,78
	Escola 3	Escola 1	-,583(*)	,218	,041	-1,15	-,02
		Escola 2	-,530	,231	,103	-1,13	,07
		Escola 4	-,342	,249	,517	-,99	,30
	Escola 4	Escola 1	-,241	,216	,681	-,80	,32
		Escola 2	-,188	,229	,843	-,78	,41
		Escola 3	,342	,249	,517	-,30	,99
Balcanização q23	Escola 1	Escola 2	-,170	,232	,885	-,77	,43
		Escola 3	-,447	,259	,315	-1,12	,23
		Escola 4	-,172	,257	,908	-,84	,49
	Escola 2	Escola 1	,170	,232	,885	-,43	,77
		Escola 3	-,278	,274	,743	-,99	,43
		Escola 4	-,002	,272	1,000	-,71	,70
	Escola 3	Escola 1	,447	,259	,315	-,23	1,12
		Escola 2	,278	,274	,743	-,43	,99
		Escola 4	,275	,295	,788	-,49	1,04
	Escola 4	Escola 1	,172	,257	,908	-,49	,84
		Escola 2	,002	,272	1,000	-,70	,71
		Escola 3	-,275	,295	,788	-1,04	,49
Balcanização q29	Escola 1	Escola 2	-,038	,177	,996	-,50	,42
		Escola 3	-,424	,197	,142	-,94	,09
		Escola 4	-,063	,195	,988	-,57	,44
	Escola 2	Escola 1	,038	,177	,996	-,42	,50
		Escola 3	-,386	,209	,254	-,93	,16
		Escola 4	-,025	,207	,999	-,56	,51
	Escola 3	Escola 1	,424	,197	,142	-,09	,94
		Escola 2	,386	,209	,254	-,16	,93
		Escola 4	,361	,225	,377	-,22	,94
	Escola 4	Escola 1	,063	,195	,988	-,44	,57
		Escola 2	,025	,207	,999	-,51	,56
		Escola 3	-,361	,225	,377	-,94	,22
Balcanização q34	Escola 1	Escola 2	,171	,231	,880	-,43	,77
		Escola 3	,509	,258	,202	-,16	1,18
		Escola 4	,357	,255	,503	-,31	1,02
	Escola 2	Escola 1	-,171	,231	,880	-,77	,43
		Escola 3	,338	,273	,603	-,37	1,05
		Escola 4	,185	,270	,902	-,52	,89
	Escola 3	Escola 1	-,509	,258	,202	-1,18	,16
		Escola 2	-,338	,273	,603	-1,05	,37

Balcanização q41	Escola 4	Escola 4	-,153	,294	,954	-,92	,61
		Escola 1	-,357	,255	,503	-1,02	,31
		Escola 2	-,185	,270	,902	-,89	,52
		Escola 3	,153	,294	,954	-,61	,92
	Escola 1	Escola 2	-,236	,201	,642	-,76	,28
		Escola 3	-,356	,224	,387	-,94	,23
		Escola 4	-,125	,222	,942	-,70	,45
	Escola 2	Escola 1	,236	,201	,642	-,28	,76
		Escola 3	-,120	,237	,957	-,74	,50
		Escola 4	,111	,235	,965	-,50	,72
	Escola 3	Escola 1	,356	,224	,387	-,23	,94
		Escola 2	,120	,237	,957	-,50	,74
Balcanização q42	Escola 4	Escola 4	,231	,255	,802	-,43	,89
		Escola 1	,125	,222	,942	-,45	,70
		Escola 2	-,111	,235	,965	-,72	,50
		Escola 3	-,231	,255	,802	-,89	,43
	Escola 1	Escola 2	,107	,203	,953	-,42	,63
		Escola 3	-,506	,227	,119	-1,09	,08
		Escola 4	-,366	,224	,363	-,95	,22
	Escola 2	Escola 1	-,107	,203	,953	-,63	,42
		Escola 3	-,612	,240	,056	-1,23	,01
		Escola 4	-,473	,237	,196	-1,09	,14
	Escola 3	Escola 1	,506	,227	,119	-,08	1,09
		Escola 2	,612	,240	,056	-,01	1,23
		Escola 4	,140	,258	,949	-,53	,81
	Escola 4	Escola 1	,366	,224	,363	-,22	,95
		Escola 2	,473	,237	,196	-,14	1,09
		Escola 3	-,140	,258	,949	-,81	,53

* The mean difference is significant at the .05 level.

Análise Estatística da Variável Individualismo - Teste de Tukey

O teste de *Tukey* não permite dizer qual das escolas é mais individualista. Assim, verificamos que a *única* diferença de média significativa surge no item *q36*, entre as escolas nº 2 e nº 3 (pública e privada), sendo essa diferença de 0,841 e a *Significância* = $0,003 < \alpha = 0,05$; entre as escolas nº 3 e nº 4 (privadas), cuja diferença é de 0,683 e a *Significância* = $0,038 < \alpha = 0,05$. Importa salientar que o item indicador de individualismo, *q36*, já referido e definido anteriormente (cf. pg. 314), apresenta diferenças significativas nas várias escolas. Concluimos, pois, que a cultura do individualismo tem diminuta expressão nas quatro escolas consideradas “colaborativas”, sendo as diferenças de média (“mean difference”) para esta variável não significativas. Por isso não rejeitamos H_0 (na tabela seguinte, VII.22, podemos ver as diferenças de média mais acentuadas assinaladas com asterico).

Tabela VII.20. Testes Post Hoc Tukey HSD – Comparações Múltiplas (Individualismo)

Individualismo	(I) Escola	(J) Escola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Individualismo q 22	Escola 1	Escola 2	,271	,220	,606	-,30	,84
		Escola 3	,089	,246	,984	-,55	,73
		Escola 4	,058	,243	,995	-,57	,69
	Escola 2	Escola 1	-,271	,220	,606	-,84	,30
		Escola 3	-,183	,260	,895	-,86	,49
		Escola 4	-,213	,257	,841	-,88	,46
	Escola 3	Escola 1	-,089	,246	,984	-,73	,55
		Escola 2	,183	,260	,895	-,49	,86
		Escola 4	-,030	,280	1,000	-,76	,70
	Escola 4	Escola 1	-,058	,243	,995	-,69	,57
		Escola 2	,213	,257	,841	-,46	,88
		Escola 3	,030	,280	1,000	-,70	,76
Individualismo q25	Escola 1	Escola 2	,055	,229	,995	-,54	,65
		Escola 3	-,659	,256	,053	-1,32	,01
		Escola 4	-,468	,253	,253	-1,13	,19
	Escola 2	Escola 1	-,055	,229	,995	-,65	,54
		Escola 3	-,714(*)	,270	,045	-1,42	-,01
		Escola 4	-,524	,268	,210	-1,22	,17
	Escola 3	Escola 1	,659	,256	,053	-,01	1,32
		Escola 2	,714(*)	,270	,045	,01	1,42
		Escola 4	,190	,291	,914	-,57	,95
	Escola 4	Escola 1	,468	,253	,253	-,19	1,13
		Escola 2	,524	,268	,210	-,17	1,22
		Escola 3	-,190	,291	,914	-,95	,57
Individualismo q 26	Escola 1	Escola 2	,530	,233	,108	-,08	1,14
		Escola 3	-,021	,261	1,000	-,70	,66
		Escola 4	,460	,258	,285	-,21	1,13
	Escola 2	Escola 1	-,530	,233	,108	-1,14	,08
		Escola 3	-,551	,276	,193	-1,27	,16
		Escola 4	-,071	,273	,994	-,78	,64
	Escola 3	Escola 1	,021	,261	1,000	-,66	,70
		Escola 2	,551	,276	,193	-,16	1,27
		Escola 4	,481	,297	,371	-,29	1,25
	Escola 4	Escola 1	-,460	,258	,285	-1,13	,21
		Escola 2	,071	,273	,994	-,64	,78
		Escola 3	-,481	,297	,371	-1,25	,29
Individualismo q 27	Escola 1	Escola 2	,186	,205	,799	-,34	,72
		Escola 3	-,434	,229	,232	-1,03	,16
		Escola 4	-,309	,226	,523	-,90	,28
	Escola 2	Escola 1	-,186	,205	,799	-,72	,34
		Escola 3	-,621	,242	,054	-1,25	,01
		Escola 4	-,495	,239	,168	-1,12	,13
	Escola 3	Escola 1	,434	,229	,232	-,16	1,03
		Escola 2	,621	,242	,054	-,01	1,25
		Escola 4	,126	,260	,963	-,55	,80
	Escola 4	Escola 1	,309	,226	,523	-,28	,90

Individualismo q 31	Escola 1	Escola 2	,495	,239	,168	-,13	1,12
		Escola 3	-,126	,260	,963	-,80	,55
		Escola 2	,267	,216	,605	-,29	,83
		Escola 3	-,400	,242	,351	-1,03	,23
	Escola 2	Escola 4	,016	,239	1,000	-,60	,64
		Escola 1	-,267	,216	,605	-,83	,29
		Escola 3	-,667(*)	,256	,048	-1,33	,00
		Escola 4	-,251	,253	,754	-,91	,41
	Escola 3	Escola 1	,400	,242	,351	-,23	1,03
		Escola 2	,667(*)	,256	,048	,00	1,33
		Escola 4	,416	,275	,433	-,30	1,13
		Escola 1	-,016	,239	1,000	-,64	,60
Individualismo q 36	Escola 1	Escola 2	,433	,199	,133	-,08	,95
		Escola 3	-,408	,222	,259	-,98	,17
		Escola 4	,275	,220	,595	-,30	,85
	Escola 2	Escola 1	-,433	,199	,133	-,95	,08
		Escola 3	-,841(*)	,235	,003	-1,45	-,23
		Escola 4	-,158	,233	,904	-,76	,45
	Escola 3	Escola 1	,408	,222	,259	-,17	,98
		Escola 2	,841(*)	,235	,003	,23	1,45
		Escola 4	,683(*)	,253	,038	,03	1,34
	Escola 4	Escola 1	-,275	,220	,595	-,85	,30
		Escola 2	,158	,233	,904	-,45	,76
		Escola 3	-,683(*)	,253	,038	-1,34	-,03

* The mean difference is significant at the .05 level.

7. 3. Síntese Apreciativa da Comparação entre as Escolas Públicas e Privadas

Como complemento à análise estatística descritiva simples, apresentada no capítulo VI, ponto 6, “Os Resultados das Quatro Escolas – Apreciação Global”, aplicámos os Testes da *Estatística Não-Paramétrica* de Mann-Whitney U & Wilcoxon W para duas amostras independentes e o teste da *Estatística Paramétrica Tukey*, de comparações múltiplas, para todas as escolas. Pretendemos comparar os resultados das variáveis, avaliar as principais diferenças significativas, confirmar e validar os resultados estatísticos obtidos nas quatro escolas e sempre que possível relacionar as informações obtidas.

Assim, pela análise estatística apresentada nos pontos 7.1 e 7.2, podemos afirmar que as *diferenças de média mais significativas* surgem nalguns itens, definidores da cultura docente, “quase sempre” entre as escolas públicas e as escolas privadas.

7.3.1. - Escolas Públicas

Tendo em conta que a cultura de colaboração é a cultura dominante nas duas *Escolas Públicas*, nº 1 - Escola da Fonte e nº 2 - Escola do Jardim, contudo, ao procedermos a uma análise comparativa mais pormenorizada, concluímos o seguinte:

- Não existem diferenças significativas ao nível da cultura de *colaboração*, com excepção das respostas ao item *q28*. Contudo, a análise das médias permite precisar que a escola nº 2 é ligeiramente mais colaborativa do que a escola nº 1.
- Não existem diferenças significativas ao nível da cultura de *colegialidade* entre as duas escolas, com excepção das respostas ao item *q38*. Contudo, a análise das médias permite precisar que a escola nº 2 é ligeiramente mais colegial.
- Não existem diferenças significativas ao nível da cultura de *balcanização*, pois os valores encontrados para todos os itens definidores da categoria não apresentam diferenças significativas. Contudo, a análise das médias obtidas permite precisar que a escola nº 2 é ligeiramente mais balcanizada do que a escola nº 1.
- Não existem diferenças significativas ao nível da cultura do *individualismo*, com excepção das respostas aos itens *q26 e q36*. A análise das médias permite afirmar que a escola nº 2 é ligeiramente menos individualista.

7.3.2. - Escolas Privadas

Tendo em conta que a cultura de colaboração é a cultura dominante nas duas *Escolas privadas*, nº 3 - Escola do Paço e nº 4 - Escola da Quinta, ao procedermos a uma análise comparativa mais pormenorizada, concluímos o seguinte:

- Não há diferenças significativas entre as duas escolas privadas para a categoria de *colaboração* docente, com excepção das respostas ao item *q 28*. Contudo, a análise das médias obtidas permite precisar que a escola nº 4 é mais colaborativa.
- Não há diferenças significativas na cultura de *colegialidade* nas duas escolas privadas, com excepção das respostas aos itens *q30 e q40*, cujos valores são significativamente diferentes. A escola nº 4 tem uma cultura menos colegial.

- Não há diferenças entre as duas escolas privadas para a categoria de *balcanização*, já que os valores encontrados para o nível de significância bilateral não apresentam diferenças significativas para todos os itens da categoria.
- Não há diferenças significativas entre as duas escolas privadas para a categoria do *individualismo*. As diferenças mais significativas encontram-se nas respostas ao item *q36*. No entanto, pela análise estatística, constatamos que a escola nº 3 é mais individualista que a escola nº 4.

7. 4. Síntese Apreciativa da Comparação Múltipla entre as Quatro Escolas

Sendo a cultura docente de colaboração a cultura dominante nas quatro escolas, outras tipologias culturais coexistem com esta de forma menos representativa (ver tabelas VII.19, VII.20, VII.21, VII.22 e o Quadro resumo VII.1). Em síntese, temos:

- Na categoria de *colaboração* (tabela VII.19.), as principais diferenças significativas surgem entre as escolas *públicas* e as escolas *privadas* em 5 itens, a saber: *q21*, *q24*, *q 28*, *q 32* e *q35*.
- Na categoria de *colegialidade* (tabela VII.20.), as diferenças significativas surgem entre as escolas *públicas* e as escolas *privadas* em 3 itens: *q30*, *q33*, *q40*.
- Na categoria *balcanização* (tabela VII.21.) verificamos apenas uma diferença de média “não” muito significativa num único item, *q19*, entre a escola nº 1 e a escola nº 3 (*pública e privada*).
- Na categoria *individualismo*, as diferenças significativas surgem nos itens *q31* e *q36*, entre a escola nº 2 e a escola nº 3 (*pública e privada*) e entre a escola nº 4 e a escola nº 3 (*privadas*) (Tabela VII.22).

Quadro VII.1 – Resumo – Comparação Múltipla

Categoria	Diferenças significativas (Itens)	Pares de escolas
Colaboração	q 21	1-4 ; 3-4*
	q24	1-4 ; 2-3 ; 2-4
	q28	1-3
	q32	2-3 ; 3-4*
	q35	2-3
Colegialidade	q30	2-3
	q33	2-3
	q40	3-4
Balkanização	q19	1-3
Individualismo	q31	2-3
	q36	2-3 ; 3-4*

*Diferenças verificadas entre duas escolas privadas, que constituem a exceção.

Após a análise que acabamos de apresentar é importante referir que as diferenças estatísticas mais significativas encontradas nos valores das respostas dadas pelos inquiridos relativamente às várias categorias de cultura docente surgem, na sua maioria, entre as escolas públicas e as escolas privadas.

CONCLUSÕES GERAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

No início desta tese enunciámos um conjunto de questões e objectivos que nortearam a investigação e a que procurámos dar respostas. Agora, que apresentamos as conclusões, significa que encontramos respostas para estas questões, embora nem sempre as esperadas.

A cultura escolar é, não só um conceito sujeito a uma conceptualização teórica específica, mas tende a ser também um conceito unificador que relaciona diversas áreas específicas onde as escolas operam, usufruindo de implicações práticas, nomeadamente, quando este conceito se aplica à escola enquanto organização. A aplicação prática do conceito está em conexão, de um modo global, com o desenvolvimento organizacional da escola e, em particular, com o trabalho dos professores (cultura profissional docente).

Nesta investigação propusemo-nos vários objectivos que consideramos terem sido atingidos:

- 1º) Identificar as culturas docentes nas quatro escolas seleccionadas;
- 2º) Comparar as culturas docentes nas quatro escolas e estabelecer as diferenças entre elas (grupos independentes de professores);
- 3º) Fiabilizar sistemas de categorias elaboradas com o propósito de identificar as culturas (padrões culturais) dos professores (através do questionário);
- 4º) Relacionar as diferentes culturas com o estilo directivo e o modelo de gestão das escolas.

Na linha de pensamento que seguimos ao longo desta investigação cabe-nos, agora, apresentar as principais conclusões deste estudo, sem nos alongarmos muito na descrição dos dados e em determinados aspectos relevantes analisados anteriormente, devido ao facto de os resultados terem sido suficientemente esmiuçados e a análise comparativa realizada com o pormenor e o rigor que os procedimentos estatísticos permitiram.

As escolas apresentadas neste estudo são todas escolas de qualidade reconhecida, com bons resultados escolares. Também possuem um projecto educativo sólido, com

objectivos partilhados e consistentes, encontrando-se estruturadas em torno de um modelo organizativo que promove a colaboração como cultura dominante. Assim, nestas organizações escolares, verificámos a existência de uma alternância gradual, entre a cultura de colegialidade artificial e a cultura de colaboração, consoante as situações particulares e as necessidades de organização do trabalho docente. Julgamos estar perante escolas estruturadas em comunidades de colaboração, com um propósito de trabalho conjunto. Os resultados obtidos apontam para que nestas escolas o ensino seja visto como uma tarefa colectiva/colaborativa e interdependente.

No âmbito de uma avaliação final desta investigação, recordemos as hipóteses que equacionámos no seu início:

- H0: Não existem diferenças significativas nas culturas docentes das (quatro) escolas estudadas;
- H1: Existem diferenças significativas nas culturas docentes das (quatro) escolas estudadas;
- H2: No ensino privado, as culturas docentes têm uma matriz de cultura mais individualista;
- H3: Existe uma relação entre o estilo directivo e a cultura dos professores - o estilo directivo mais autoritário corresponde a uma cultura mais individualista;
- H4: O estilo directivo é “mais” descentralizado nas escolas do ensino público, sendo “mais” centralizado nas escolas do ensino privado.

Assim sendo, importa salientar que podemos aceitar a hipótese nula H0, numa apreciação global das escolas, e rejeitar H1- hipótese alternativa. No entanto, H1 aceita-se em parte, ou seja, existem diferenças significativas nas culturas docentes das (quatro) escolas estudadas no que respeita a alguns itens de determinadas categorias de cultura docente, como ficou exposto atrás, diferenças essas mais acentuadas entre as escolas públicas e as privadas.

A hipótese H2 não pode ser aceite. De facto, os resultados, ao permitirem identificar que a cultura dominante nas quatro escolas é a cultura de colaboração, contrariam ou não corroboram a visão inicial de que as culturas docentes nas escolas privadas teriam uma matriz mais individualista (surgindo ambas como colaborativas).

Contudo, a *escola da Quinta*, nº 4, tendo apresentado valores mais elevados para a colaboração, é mais colaborativa do que as escolas da *Fonte* (nº 1) e do *Paço* (nº 3).

A hipótese H3 foi confirmada pelos resultados do estudo verificando-se que a cultura dominante (cultura de colaboração) parece estar menos relacionada com o tipo de organização escolar e mais com o estilo de direcção assumido nas escolas.

A hipótese H4 não se confirma. A análise dos resultados levava-nos a concluir que o estilo de gestão não é mais descentralizado nas duas escolas públicas. Pelo contrário, verifica-se uma tendência para um maior controlo e centralização, devido a aspectos relacionados com a “gramática escolar” e com directrizes superiores mais ou menos rígidas e centralizadoras.

Assim, os Directores que organizam e lideram esses contextos educativos de pendor colaborativo, públicos ou privados, reconhecidos pela sua qualidade, promovem e incentivam o desenvolvimento de culturas de colaboração. Nalgumas destas situações, a colaboração é espontânea e resulta da iniciativa dos docentes, no seu campo de experiência quotidiana e de relativa autonomia de acção, reforçada pelas actividades interactivas de organização da sala de aula. No entanto, não se pode concluir que a dominância de cultura colaborativa comprovada se reporte à “colaboração espontânea”, considerada ideal para um eficaz funcionamento da organização escolar.

Nalgumas escolas estudadas (duas) existem grupos balcanizados, o que também se infere do facto de algumas dessas áreas disciplinares estarem melhor representadas nas amostras (por escola) do estudo.

As escolas que “*avançam*”, escolas “*em movimento*” (Stoll & Fink, 1996), ou seja as escolas públicas estudadas, são “*loci* de culturas”, onde se mantêm valores e propósitos centrais comuns e se criam oportunidades regulares para a partilha de experiências e troca de ideias entre os profissionais. A colaboração existente tende a reduzir a insegurança dos docentes e a aumentar a sua auto-eficácia colectiva e individual.

As duas escolas privadas estudadas, que classificamos de “*escolas em viagem de cruzeiro*” (eficazes e tradicionais), segundo o modelo conceptual de Stoll e Fink (1996), são as “boas escolas do antigamente”, ainda presas a valores tradicionais. Estas, no entanto, tendem a conciliar estes valores com as necessidades de formação do futuro. São escolas modernas, apesar de se regerem por valores tradicionais – uma delas de matriz

religiosa, outra “menos confessional”, mas também com princípios orientadores de carácter religioso (religião católica, nos dois casos).

Os líderes melhor sucedidos presentes neste tipo de organizações escolares parecem conceder alguma autoridade e autonomia ao desenvolver processos colaborativos de decisão, desempenhando um papel central no bom funcionamento desses estabelecimentos escolares. A autonomia verificada não é a desejada, pela sua dependência ao poder central, e, pela mesma razão, a autonomia docente acaba por ser cerceada nos seus intentos.

As lideranças melhor conseguidas dentro dos casos apresentados definem-se e orientam-se por sistemas de valores colectivos e individuais, em vez de preocupações instrumentais, burocráticas e gerencialistas. O que parece fazer uma boa escola, seja ela pública ou privada, de matriz religiosa ou laica, é o sentido de pertença e de partilha de um sentimento por toda a comunidade escolar, de que a sua escola é especial, ou seja, a construção de uma cultura forte: “Is a feeling shared by the entire staff (as well as parents and students), that their particular school is special. The feeling that their school really belongs to them” (McEwan, 2003: 108-9).

No que respeita ao modelo de gestão das quatro escolas em estudo, este procura um equilíbrio entre os requisitos da administração central, as necessidades da escola e os interesses locais e centra alguns esforços na construção de uma colaboração e uma autonomia profissional crescente nos professores.

Apesar de a cultura de colaboração ser dominante, o espaço de investimento na sua melhoria situa-se ao nível da qualidade dos relacionamentos interpessoais e da qualidade das experiências de aprendizagem profissional.

As lideranças de qualidade (como é o caso das escolas estudadas) não indicam apenas a direcção administrativa, mas organizam ou monitorizam todas as actividades escolares e ainda se preocupam com a construção de alguns relacionamentos com a comunidade educativa. Centram-se nas pessoas, nos valores e nas práticas consistentes para que os propósitos se fundamentem (Sergiovanni, 1995:119). Neste sentido, estes líderes/directores recorrem a uma gestão eficaz dos recursos humanos, não esquecendo o princípio “the small staff is really the big staff, with strong cultures are built” (McEwan, 2003:108-9).

A cultura de colaboração, sendo flexível, deve estar mais comprometida com a mudança, devendo ser duradora, pois, se assim não for, a estrutura profunda da realidade

escolar não será afectada. Nos contextos escolares referidos, o professor assume-se como co-autor da mudança da cultura escolar e profissional, do seu desenvolvimento e autonomia profissional, no quadro de uma ética de responsabilidade, participação e colaboração/cooperação, sempre com vista a uma melhoria da qualidade do ensino na escola.

Cameron & Quinn (2006:117) afirmam que, sem uma mudança de atitude “pessoal” por parte dos membros duma organização, a alteração da cultura organizacional sairá frustrada. Em última instância, a mudança de cultura depende da implementação de comportamentos individuais na organização, pois são estes que reforçam os novos valores culturais (“new idea generation”). Daí a importância da investigação no domínio das culturas docentes, tendo em conta designadamente o contexto específico das escolas portuguesas. Parece fundamental que se vivencie uma mudança de cultura docente que encoraje os professores a inovar, a um contínuo desenvolvimento profissional, a uma maior flexibilidade e abertura à mudança.

É possível identificar culturas desejadas⁹⁹ e especificar estratégias e actividades desenhando-as para produzir alterações na cultura docente e organizacional. Todavia, se esse processo de mudança não se tornar personalizado, ou seja, sem a participação dos indivíduos (através de atitudes inovadoras) e sem a alteração das competências demonstradas na organização, a cultura organizacional não se alterará: “individual change as a key to culture change” (Cameron & Quinn, 2006:117).

Do mesmo modo, também as competências dos gestores podem ser mudadas para reforçar a mudança da cultura organizacional. Com vista a essa mudança, torna-se necessário identificar os aspectos da organização (escola) a alterar, especialmente os chamados “Sete S’s”¹⁰⁰: estrutura, símbolos, sistemas, “staff”, estratégia, estilo de liderança e competência dos líderes. Contudo, convém ter em conta as palavras de Ávila de Lima (2008: 410) quando afirma: “na maioria das instituições educativas, especialmente no

⁹⁹ Na Dissertação de Mestrado da autora (Frota, 2001:181-2), numa secção do questionário que se reportava à *Escola Ideal*, ao nível da expectativa futura dos docentes inquiridos, a cultura prevalecente na primeira escolha dos professores foi a cultura de colaboração, cujos valores de frequência e percentuais (de respostas) ultrapassaram em muito os 50%. Os resultados foram interessantes, pelo simples facto de os docentes, numa escola idealizada, desejarem trabalhar em maior colaboração.

¹⁰⁰ *Seven S's*: Structure, Symbols, Systems, Staff, Strategy, Style of Leaders, and Skills of managers (Cameron & Quinn, 2006:141).

ensino secundário, a possibilidade de um único indivíduo situado «no topo» poder transformar radicalmente a sua instituição é bastante diminuta”.

Assim, entendemos que, embora possamos encontrar lideranças “fortes” (caso das escolas estudadas) que influenciam, sem dúvida, a qualidade e eficácia das suas organizações escolares, é sempre necessário o contributo das “participações individuais” através do trabalho colectivo.

REFLEXÕES FINAIS

As políticas educativas neoliberais têm privilegiado modelos organizacionais que valorizam novas formas de regulação da educação, como a abertura às políticas de mercado, redefinição das competências entre a administração central e as escolas, diversificação das formas de controlo e justificação de contas “accountability”. Questões como o projecto educativo da escola e a colegialidade na organização do trabalho docente são temas que têm dominado os discursos e os debates educativos na última década. Aparecem integrados em movimentos de renovação que inspiraram modalidades novas de organização escolar e da profissão docente, tendo como referência usual o conceito de autonomia. Daí que os estudos mais recentes no âmbito das Ciências da Educação incidam sobre temas como, cultura, liderança, gestão escolar, avaliação externa, avaliação interna das escolas, avaliação de desempenho docente, ensino público e privado, privatização do ensino público, gestão das escolas públicas, regulação e desregulação do ensino público, entre outros, igualmente importantes. O presente trabalho acaba por focar aspectos relacionados com o trabalho colectivo e a colaboração na cultura profissional dos docentes, estilo de direcção e, de forma indirecta, aborda também assuntos relacionados com a política educativa e formas de organização e administração escolares.

A profissão docente é hoje uma profissão em permanente justificação tendo-se verificado na última década o agravamento de um sofrimento e solidão profissionais culminando numa forma nova de individualismo profissional que nestas escolas consideradas de qualidade não é “tão” manifesto. Uma grande parte dos professores, no ensino público, passa mais pelo trabalho individual ou seja o tempo de trabalho colectivo parece minoritário relativamente ao tempo total de trabalho do professor.

O que ainda não se pode observar nas escolas portuguesas, em geral, é a promoção e organização de espaços de aprendizagem entre pares – o que Nóvoa (2004: 239) designa por “competência colectiva”. Portanto, não se trata de uma simples colaboração, nem da soma das competências individuais, mas de inscrever os princípios do colectivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes. Certos autores referem que “nada

implica ou obriga ao trabalho de equipa”. Sendo certo que nada obriga, contudo, existem directivas que implicam e impõem, cada vez mais, um trabalho cooperativo, que aliás é o que se verifica nas escolas de maior qualidade. Só que alguns docentes estão desmobilizados, ou melhor vão-se desmobilizando devido à sua crescente insatisfação profissional, e poucos colaboram, pelo menos espontaneamente, em actividades colectivas, ou ainda, noutras situações escolares, não são impelidos a colaborar, devido à existência de grupos fechados de professores (balcanizados) que acabam por controlar as próprias escolas, deixando pouco espaço de manobra à autonomia docente.

As mudanças operadas pelas reformas do ensino têm-se sucedido rapidamente, sem dar tempo aos professores para se prepararem para elas. Estamos a falar, das áreas não curriculares (Área de Projecto, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e a Educação Sexual), dos vários projectos de escola ou de agrupamentos, da flexibilidade curricular, da implementação de novos programas, das alterações na avaliação dos alunos e novos períodos de avaliação. Em suma, muitas inovações rápidas que exigem maiores contribuições profissionais. No entanto, estas reformas remetem para um trabalho de equipa, mais colaborativo, mas isso, na generalidade das escolas públicas, não se verifica, persistindo ainda o trabalho individualista (sobretudo nas menos eficazes) e a visão hierárquica dos procedimentos de gestão e de controlo.

A insatisfação e dificuldades dos professores crescem sentindo-se estes cada vez mais isolados e perdidos, o que se deve ao desequilíbrio entre o volume das contribuições profissionais e a qualidade das retribuições simbólicas (a profissão docente está muito desvalorizada, trabalhando os professores muitas vezes sem condições, nem incentivos). A grande flutuação no corpo docente das escolas e a enormidade das missões/atribuições que lhes são conferidas também contribuem para a cultura do individualismo, aspectos estes apontados por vários autores referenciados. Ilídio Ferreira (2005: 300-304) analisa o funcionamento dos agrupamentos de escolas através de entrevistas a professores, em que estes relatam: um aumento de reuniões e da burocracia na elaboração de documentos que designa por *alvoroço projectocrático* (em que geralmente o projecto corresponde a um ritual burocrático); a perda de autonomia (por exigência de prestação de contas); o remeter-se para um segundo plano as questões da aprendizagem e da organização pedagógica e a perda de identidade, entre outras.

Sabemos que existem incongruências entre discursos e práticas, sendo necessária uma avaliação reflexiva dessas práticas ou uma melhor regulação (auto-regulação) da organização das escolas públicas. Por isso, estudos desta natureza podem dar um contributo valioso para que essa regulação tenha lugar. A investigação nesta área aponta para a necessidade de mais cooperação entre professores, pais e outros profissionais, como uma das mais potentes “ferramentas” de desenvolvimento profissional e organizacional, de aumento da qualidade educativa e de promoção de programas educativos mais inclusivos.

O desenvolvimento da qualidade exige dos professores uma atitude reflexiva, de investigação, de aprendizagem e de cooperação permanentes, que não se compadecem com as posturas do individualismo, do isolamento e da balcanização dos professores. É necessário que progressivamente as colegialidades artificiais se vão transformando em verdadeiras/“espontâneas” culturas de colaboração/cooperação entre professores e parceiros educativos nas escolas públicas.

Os professores não são simples transmissores de aprendizagens, eles contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Aqueles que se focalizam apenas nas técnicas de ensino e nos padrões curriculares e que não se envolvem nas grandes questões sociais e morais do seu tempo promovem uma visão limitada do ensino e do profissionalismo docente, que não tem lugar numa sociedade do conhecimento avançada (Hargreaves, 2003:268).

Alguns autores pensam que o insucesso de certas reformas e inovações educativas se devem à falta de atenção para determinados pormenores ou seja à falta de uma gestão continuada desses pormenores. Por outro lado, segundo pesquisas recentes, os problemas com que hoje a escola se debate não se resolvem com o recurso a inovações pontuais e reformas parcelares (Thurler, 2004:72). A dupla questão da qualidade e quantidade no ensino é o dilema mais difícil de resolver. Para resolver o problema da baixa qualidade do ensino verificado nalgumas escolas públicas alguns autores consideram imprescindível a descentralização do sistema, o que significa perda de poder dos órgãos centrais, secretarias, DREs e transferência de parte das decisões para a escola. A autonomia da escola é um tema que tem merecido destaque nas análises e propostas de descentralização, desconcentração e melhoria da escola pública, constituindo um exercício de democratização de um espaço público educativo. Mais recentemente alguns trabalhos

divulgados referem-se à colaboração entre professores na sala de aula, realidade ainda pouco comum em Portugal, nomeadamente, no que respeita ao ensino secundário.

Fullan (1998) designou o seu tempo (desde 1992) como *a década da capacidade de mudança*, Hopkins e Reynolds (2001) referiram-se à *terceira idade do desenvolvimento* da escola e Hargreaves (2002) designou-a como *a década da sustentabilidade*. Ora, estas questões apontam para dois aspectos importantes, a saber: primeiro, a capacidade de mudança a partir de dentro da escola (colectivamente) e a capacidade de gerir essa mudança; segundo, tornar a mudança sustentável no tempo e no espaço. Trata-se de criar um contexto ecológico, com o fim de estimular uma profunda e sustentável melhoria da escola, por um longo período e espaço alargado, ou seja o assumir de um compromisso com a mudança sustentada (Hargreaves & Fink, 2006:17).

Assim, a escola deverá ter uma visão inclusiva, todos membros da comunidade educativa deverão ter a oportunidade de dar o seu contributo. A escola deverá incorporar e desenvolver estruturas que fomentem a colaboração e potenciem a autonomia de indivíduos e grupos. A escola deverá aproveitar as pressões externas para gerar mudanças como oportunidades importantes para assegurar as suas prioridades internas.

A presente investigação não foi estruturada com o objectivo de alcançar qualquer forma de representatividade estatística para além do contexto de estudo de caso múltiplo. Em consequência, os resultados obtidos reflectem, exclusivamente, as perspectivas e as experiências do conjunto de professores inquiridos nas quatro escolas referidas. Assim sendo, outros estudos sobre o mesmo tema poderão presumivelmente deparar-se com outras perspectivas e experiências. Esta possibilidade aumentará se, noutras investigações do género, se fizerem variar os contextos e os actores educativos envolvidos e, se nessa variação, se tiverem em consideração outros factores e variáveis de diferenciação relativos aos professores (níveis de ensino, ideologias pedagógicas, formação profissional, etc.).

Contudo, o facto de os resultados da investigação não poderem ser generalizados não impede a possibilidade de num número alargado de escolas (públicas e privadas do 3ºCiclo e Ensino Secundário em Portugal) partilharem a mesma visão da gestão escolar e da organização do trabalho docente ou seja se inscreverem numa cultura de colaboração. Por outro lado, também se pode esperar o contrário, admitindo a possibilidade de existirem escolas com experiências diferentes, em que os professores tenham visões diferentes das

relatadas pelos professores inquiridos nesta investigação, inscrevendo-se num tipo de cultura mais individualista e balcanizada.

Um dos aspectos da investigação considerado como uma limitação relaciona-se com o facto de ter havido muita dificuldade em entrar no domínio das escolas do ensino privado e outro o facto de nem todos os professores que se pretendiam inquirir terem participado no estudo.

Apesar disso, consideramos este tipo de investigação muito importante, porque, mesmo tendo em consideração as suas limitações, as pistas de investigação que através dela foi possível descortinar, a persistência do interesse por nós manifestada, a intenção de dedicar mais algum tempo ao assunto terão contribuído para um conhecimento mais alargado e profícuo do tema das culturas docentes no ensino público e no ensino privado.

BIBLIOGRAFIA

A

- AARON, H. & CHUBB, J. (1990) (Org.). *Setting National Priorities: Policy for the nineties*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- AFONSO, Natércio (2000). “Avaliação do Serviço Público de Educação – Direito do Cidadão e Dever do Estado”. In *Qualidade e Avaliação da Educação*. Conselho Nacional de Educação (2000). Lisboa.
- AFONSO, Natércio (2002). “Avaliação e Desenvolvimento Organizacional da Escola”. In Jorge Adelino Costa, Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.) (2002). *Avaliação das Organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- AFONSO, Natércio (2003). “A Regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da Escola Pública”. In BARROSO, João (2003) (Org.). *A Escola Pública – Regulação Desregulação Privatização*. Porto: ASA.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALFERES, V. (1997). *Investigação Científica em Psicologia*. Coimbra: Almedina.
- ALONSO, Myrtes (1999). “A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor”. In FERREIRA CARAPETO N.S. (Org.) (1999). *Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade - da formação à acção* (pp.167-182). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- AMIGUINHO, A. & CANÁRIO, R. (1994). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- AZEVEDO, Joaquim (2002). *Avaliação das Escolas – consensos e divergências*. Porto: Ed.ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (2003). *Cartas aos Directores das Escolas*. Porto: Ed.ASA

B

- BARBOSA, Luís Marques (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista*. Chamusca: Edições Cosmos.
- BARROSO, João (1991). “Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução”. *Inovação*, 4 (2-3), (pp. 55-86).
- BARROSO, João (1996 a) (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1996 b). “O Estudo da Autonomia da Escola: Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída”. In João Barroso (1996) (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, (pp.167-187).
- BARROSO, J. & PINHAL, J. (Org.) (1996) *A Administração da Educação – os caminhos da descentralização*. Lisboa: Ed. Colibri.
- BARROSO, João (2000). “Cultura, cultura escolar, cultura de escola”. In A. FERREIRA GOMES (Org.). *Escolas, Culturas e Identidades*. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra: SPCE, (pp. 103-111).
- BARROSO, João (2001). *O Século da Escola – Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: ASA, (pp. 63-90).
- BARROSO, João (2003) (Org.). *A Escola Pública – Regulação Desregulação Privatização*. Porto: ASA.
- BARROSO, João (2005). “Liderazgo y Autonomia de los Centros Educativos”. In *Revista Española de Pedagogia*. Año LXII, nº 232, septiembre diciembre, (pp.443-470), 2005.
- BENJAMIN SCHNEIDER (Ed.) (1990) *Organizational climate and culture*. San Francisco : Jossey-Bass.
- BELFIELD, R. Clive & LEVIN, Henry M. (2004). *A Privatização da Educação – causas e implicações*. UNESCO. Porto: Edições ASA.
- BERTALANFFY, L (1982). *Théorie Générale des Systèmes*. Paris, Dunod.
- BILHIM, João A. F. (1996). *Teoria Organizacional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BLASE, Joseph (1998). “The Micropolitics of Educational Change ”. In David Hargreaves et. al (Org.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers, (pp. 544-557).

- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sara (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BÓIA, José M. P. (2003). *Educação e Sociedade – Neoliberalismo e os Desafios do Futuro*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- BOLÍVAR, António (1993). “Culturas Profesionales en la Ensenanza”. In *Cuadenos de Pedagogia*, nº 219, Nov. (pp. 68-72).
- BOLÍVAR, António (1997). “A Escola como Organização que Aprende”. In CANÁRIO, R. (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (1999). *Cómo Mejorar Los Centros Educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BOLÍVAR, António (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*. Madrid: Ed. La Muralla, S.A. (pp.132-161).
- BRAZÃO, M^a Manuela & SANCHES, M. F. Chorão (1997). “Professores e Reforma Curricular: Práticas de Inovação ou de Adaptação aos Contextos Sistemáticos da Escola?”. *Revista de Educação*, Vol. VI, nº 2, pp. 75-91.
- BRAZÃO, M^a Manuela (1996). “Concepções Curriculares dos Professores e Decisões sobre o Currículo Formal”. *Revista de Educação*, Vol. VI, nº 1.
- BRONCKART, J-P & THURLER, M. G. (Éds) (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles: De Boeck Université.
- BUSH, Tony (2007). *Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.
- BUSH, Tony & WEST - BURNHAM, John (1994) (Ed.). *The Principles of Educational Management*. London: Longman.
- BUSH, Tony & MIDDLEWOOD, David (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE Publications.
- BUSH, Tony & LES BELL (Ed.) (2007). *The Principles and Practice of Educational Managment*. London: SAGE Publications.
- C**
- CAMERON, Kim S.; QUINN, Robert E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. USA: Jossey-Bass.
- CANÁRIO, Rui (Org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

- CANÁRIO, Rui (2005). *O Que é a Escola*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (ORGs) (2004). *Escola da Ponte – Defender a escola pública*. Profedições.
- CANO, Elena (2003). *Organización, Calidad y Diversidad*. Madrid: Editorial la Muralla.
- CARDOSO, A.P. (2002). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- CARIA, Telmo H. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores – O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHAKRABARTI, R & PETERSON, P. E. (2009). *School Choice International-Exploring Public –Private Partnerships*.
- CHARLOT, Bernard (2007). “Une autre école est-elle en train d’émerger ?”. *Revue Internationale d’Éducation*. Sèvres, nº46, décembre, (pp. 99-108).
- CHUBB, John, E. (sd) (1990). “Public Schools. The Concise Encyclopedia of Economics. Library of Economics and Liberty”.
www.econlib.org/library/enc/publicschools.html (consultado em 26 de Fevereiro de 2005).
- CHUBB, John, E. (sd) (1992). “Ignoring the Market - Education Next”,
www.education/next.org/20032/80.html (consultado em 26 Fevereiro de 2005).
- CHUBB, Jonh, E. (1999/2000). “The Private Can be Public”. [www.future of education.com/.../liberating learning](http://www.futureofeducation.com/.../liberating_learning). (consultado em 26 Fevereiro de 2005).
- CHUBB, J. & HANUSHEK, E. (1990). “Reforming Educational Reform”. In AARON, H & CHUBB, J. (1990). *Setting National Priorities: Policy for the nineties*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1988). *Vouchers, Markets and America’s Schools*. Washington DC: Brookings Institution.
- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1988). “Politics, Markets and the Organization of Schools”. In *The American Political Science Review*, vol.82, nº4 (Dec.1988) (pp.1065-1087). Publish by American Political Science association. Stable URL: www.jstor.org/stable/1961750
- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1988a). “Politics, Markets, and the Organization of Schools”. In *American Political Science Review*, 82 (1988).

- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1989). "Effective schools and equal opportunity". N.E. Devins (Ed), *Public Values, Private School* (pp.161-183). London: The Falmer Press.
- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington: The Brookings Institution.
- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1990a). "America's Public Schools: Choice is a Panacea". *The Brookings Review*, Summer 1990. Washington DC: The Brookings Institution Press.
- CHUBB, J. & MOE, T. M. (1992). *A Lesson in School from Great Britain*. Washington DC: The Brookings Institution Press.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (Ed) (1995). *Teacher's Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (Ed) (1999). *Shaping a Professional Identity*. New York: Teachers College Press.
- CORDEIRO ALVES Francisco (1997) *O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (auto)biográfico*. Texto Policopiado. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa.
- CORREIA, J. Alberto; MATOS, Manuel (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, Luiza (1992). "Algumas Ambições e Limites da Formação de Professores-Papel de Análise Social da Educação". In António Esteves J.; Stephen Stoer, S. (orgs), *A Sociologia na Escola*. Porto: Edições Afrontamento, (pp.231-247).
- CORTESÃO, Luiza (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- CROS, Françoise (2004). "Émergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la «traduction». In BRONCKART, J-P & THURLER, M. G. (Éds) (2004). *Transformer l'école*, (pp.59-78). Bruxelles: De Boeck Université.
- COSTA, Jorge Adelino (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa. Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino (1997/2003). *Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais - Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.

- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (2000) (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições
- COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (2004) (Org.). *Políticas e Gestão local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- COSTA, Luisa D. (1997). *Culturas e Escola*. Lisboa, Livros Horizonte.
- COTOVIO, Jorge (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.
- COTOVIO, Jorge (2003). *O Ensino Privado na Era da Globalização e dos Saberes Políticos*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.
- CUBAN, Larry (1987). "Cultures of Teaching: A Puzzle." In *Education Administration Quarterly*. Vol. 23 (4).
- CUBAN, Larry (2003). *Why Is It So Hard to Get Good Schools?* USA, NY: Teachers College Press.
- CUBAN, Larry (2008). *Frogs into Princes-Writings on School Reform*. USA, NY: Teachers College Press.
- CUNHA, Daniela & COSTA, Jorge Adelino (2008). "Liderança Transformacional nas Escolas Estatais e Privadas". In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº7/2008, Ano VII (pp21-32).
- CUNNINGHAM, William C. & GRESSO, Donn W. (1993). *Cultural Leadership - The Culture of Excellence in Education*. USA: Allyn & Bacon.

D

- DAY, Christopher et al. (2003). "The Changing Face of Teaching in England and Portugal: a study of work experiences of secondary school teachers". In *European Journal of Teacher Education*. Vol. 26, Nº 2, 2003.p. 239-252.
- DAY, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora
- DAY, Christopher (2005). "Successful leadership in the twenty-first century". In HARRIS; DAY; HOPKINS; HADFIELD; HARGREAVES; CHAPMAN (2005), (pp.157-179). *Effective Leadership for School Improvement*. NY and London: Routledge Falmer.

- DAY, Christopher & SACHS, Judyth (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. G.B: Open University Press.
- DALIN, P & RUST, V.D. (1996). *Towards Schooling for the Twenty-first Century*. London: Harper.
- DEAL, T. & KENNEDY, A. (1983). "Culture and School Performance". In *Educational Leadershi*., Vol.40. No 5, (pp.140-141).
- DELGADO, Lorenzo M. (2005). "El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales". In *Revista Española de Pedagogia*. Año LXIII, nº232, septiembre diciembre 2005, 365-366.
- DELGADO, Lorenzo M. et al. (Coord.) (1998). "Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales". España: Grupo Editorial Universitario.
- DEROUET, J-L; DUTERCQ, I.(1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris. ESF. Éditeur.
- DEWEY, John (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DOMINGOS, José C. (2000). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- DUCTERQ, Yves (1991). « Thé ou Café? Ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement. In *Revue Française de Pédagogie*, nº 95, Avril-Mai-Juin, 1991, (pp. 81-97).
- DRUCKER, Peter F. (1990). *As Organizações sem Fins Lucrativos*. Lisboa : Difusão Cultural.
- DRUCKER, Peter F. (1993). *Post- Capitalist Society*. NY : Harper Collins.

E

- ENGUITA, Fernández M. (2002) (coord.). *Es pública la escuela pública ?* Barcelona: CISS PRAXIS.
- ESTEVÃO, C. A. Vilar (1994). "Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas." *Revista portuguesa de Educação*, vol.7, nºs1-2, (pp. 95-111).
- ESTEVÃO, C. A. Vilar (1998/2001). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.

- ESTEVÃO, C. A. Vilar (2000). “ Liderança e Democracia: O público e o privado”. In COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (2000) (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- ESTEVÃO, C. A. Vilar; AFONSO, Almerindo J. (1997). “*Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional: Profissionalidade Docente nos Ensinos Público e Privado*” In *Inovação*, vol.4, nº 2 e nº3, 155-163.
- ESTEVÃO, C. A. Vilar et al. (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas: relato de uma investigação*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- ESTEVEZ, José M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher. Fim do Século Editora, Lda.
- ESTRELA, M. Teresa (2001). “Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In TEIXEIRA (2001) (Org.). *Ser Professor no Limiar do século XXI*. (pp.115-142). Porto: ISET.
- F**
- FAYOL, Henry (1981). *Administration Industrielle et Générale*. Paris: Dunod, Bordas.
- FEINMAN-NEMSER, Sharon; FLODEN, Robert E. (1986). “ The Cultures of *Teaching*”. In Merlin C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, (pp. 505-526).
- FELIP BORRELL, N. (1998). “ La Dirección Escolar En El Marco De LLOPEGDC: Resultados De Una Investigación”, in DELGADO, LORENZO M. et al. (Coord.) (1998). *Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales*. España: Grupo Editorial Universitario.
- FERREIRA, Fernando Ilídio et. al (2005). *A Administração da Educação*. Porto: Edições ASA.
- FERREIRA, CARAPETO, Naura S. (1999) (Org.). *Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade - da formação à acção*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- FLINDERS, David J. (1988). “Teachers Isolation and New Reform”. In *Journal of Curriculum and Supervision*, v4 (1), 17-29, Fall, 1988.
- FLORES, Manuel (2005). *Agrupamento de Escolas – Indução Política e Participação*. Coimbra. Edições Almedina.

- FORMOSINHO, João (1989). “De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), (pp.53-86).
- FORMOSINHO, João & MACHADO (1999) . “ A Administração da Escolas no Portugal Democrático”. In LAFOND, M. André, et al. (1999). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Ed.ASA.
- FORMOSINHO, João (2005).”Centralização e descentralização na administração da escola de interesse públuco”. In FORMOSINHO, João et al. (2005).*Administração da Educação.Lisboa*: Ed.ASA.
- FRAGO, A.VINÃO (2002). “Los Problemas de la Escuela Pública y Algunas Posibles Soluciones”. In RUIZ, A. (2002) (Coord.). *La Escuela Pública - El Papel del Estado en la Educación*,(pp.107). Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRAGO, A.VINÃO (2007). *Sistemas educativos, Culturas escolares e Reforma*. Mangualde: Ed.Pedago.
- FREITAS, M. Ester de (1991). *Cultura Organizacional. Formação, Tipologias e Impacto*. S. Paul. Mc Graw – Hill.
- FROTA, A. Paula (2001). *Culturas Docentes nas Organizações Escolares: Estudo de Caso numa Escola Portuguesa de Macau*. Dissertação de Mestrado. Macau: Instituto Inter-Universitário de Macau.
- FROTA, A. Paula (2007). “ Culturas de colaboração docente e assessoria interna nas escolas públicas”. In Costa, J. A. ; Neto-Mendes, A ; Ventura, A (Org.) (2007), *Assessoria na educação e debate* (pp 141-152). Aveiro: Ed.Universidade de Aveiro.
- FULLAN, Michael (1993). *Change Forces - Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- FULLAN, Michael (1998). “The Meaning of Educational Change: A Quarterly of a Century of Learning”. In Hargreaves, Andy et. al (eds). *International Handbook of Educational Changes*,(pp.529-543), Part One.London: Kluwer Academic Publisher.
- FULLAN, Michael (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FULLAN, Michael (2001a). *The new meaning of educacional change*.(3rd ed.).NY: Teachers College Press.
- FULLAN, Michael (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Ed. AKAL.
- FULLAN, Michael (2003).*Change Forces With a Vengeance*.London: Routledge Falmer.

- FULLAN, Michael (2007). *Las Fuerzas del Cambio con Creces*. Madrid: Ed. AKAL.
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (Eds) (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (1996). *What's Worth Figthing for?* NY e London :Teachers College Columbia University.
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, Michael et. al (2007). “Educational Leadership”. In *The Jossey-Bassey Reader On* (2007). San Francisco: Jossey- Bassey.

G

- GAHAN, Célia & HANNIBAL, Mike (1998). *Doing Qualitative Research Using QSR NUD.IST*. London: SAGE Publications.
- GARCIA, C.M. (1995). *Formación del professorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ariel.
- GARCIA, C.M. & YANEZ, J. L. (Coord.) (1997). *Asesoriamiento Curricular y Organizativo en Educación*. Barcelona: Ariel.
- GHIGLIONE, Rodolphe; BEAUVOIS, Jean-Léon; CHABROL, Claude; TROGNON, Alain (1985). *Manuel D'Analyse de Contenu*. Paris.
- GHIGLIONE, Rodolphe ; MATALON, Benjamin (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática* Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1990/1998). *As Consequências da Modernidade*. Portugal, Oeiras: Celta Editora.
- GILROY, D.P. & DAY, C. (1993). “The erosion of INSET in England and Wales: analysis and proposals for a redefinition”. *Journal of a Education for Teaching*, 2, Vol. 19, (pp.141-163).
- GIROUX, Henry (1997). *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOETZ, Judith ; LE COMPTE, Margareth (1988). *Etnografia y Desenno Qualitativo en Investigacion Educativa*. (1ªEd.) Madrid: Ediciones Murata, S.A.

- GOMES, Adelino D. (1988). “Cultura Tecnológica e Cultura Organizacional.” *Análise Psicológica*, 3-4 (VI), (pp.475-491).
- GOMES, Adelino D. (1989). *Cultura Organizacional: a Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. (Dissertação de Doutoramento). FPCE, Universidade de Coimbra.
- GOMES, Adelino D. (1994a). “Cultura: Uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional”. In *Psicologia*, IX, 3, (pp. 279-294).
- GOMES, Adelino D. (1994b). “Mudança Organizacional: Mudar a Cultura ou Mudar a Estratégia?” In *Análise Psicológica*, XII, 1, (pp. 15-30).
- GOMES, Adelino D. (1996). “Cultura Organizacional”. In Marques, C.A. (org). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações D. Quixote. (pp.353-396).
- GOMES, Duarte (2000). *Cultura Organizacional - Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GOMES, Rui (1993a). *Culturas de Escola e Identidade de Professores*. Lisboa: Educa.
- GOMES, Rui (1993b). “As Teorias Implícitas da Personalidade no Contexto Organizacional Escolar”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (1). (pp. 109-140).
- GOMES, Carlos A. (1991). “Estratégias dos Professores nas salas de Aula: Acção Profissional ou Sobrevivência?”. In *O Professor*, nº22, (pp.45-50).
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2001) (2ª Ed.). *Educación pública*. Madrid: Ediciones Morata.
- GONÇALVES, Ferreira Alves (1995). “A Escola Pós-Moderna. Desafios do Professor – A Construção Narrativa da Consciência”. In *Colóquios / Educação e Sociedade*, nº 10. Lisboa: Edições Gulbenkian.
- GOODSON, Ivor F. (1988). “Beyond the Subject Monolith: Subject Traditions and *Sub-cultures*”. In A. Westoby (ed.). *Culture and Power in Education Organizations* (pp. 181-197). Kilton Keynes: Open University Press.
- GOODSON, Ivor F. (1992). “Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional”. In António Nóvoa (org.). *Vida de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- GONZALEZ, Antero, J.(1991). “La cultura Organizacional de Los Centros Educativos”. In VV.AA.*Sociedad, Cultura, Y Education* (pp 401-420) Madrid: UCM.

GONZALEZ, M. T. (coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall

GRADE, L. (2000). *A Centralidade do Projecto Educativo*. Ed.ASA.

GRAHAM, P. (1998). "Teacher research and collaborative inquiry teacher educators and high school english teachers". In *Journal of Teacher Education*. nº 49 (4), (pp255-265).

GUTIÉRREZ, Enrique, J.D. (1999). *La Estrategia del Caracol – Un Câmbio Cultural en una Organización*. Barcelona: Oikos-Tau.

H

HALPIN, A. W. & CROFT, D. B. (1963). *The Organisational Climate of Schools*. Chicago: University of Chicago.

HANDY, Charles B. (1985). *Understanding Organizations*. London: Penguin Books.

HANDY, Charles B. (1992). *A Era da Irrracionalidade ou a Gestão do Futuro*. Mem Martins: Edições Cetop (Trad. Port.).

HANDY, Charles B. & AITKEN, Robert (1990). *Understanding Schools as Organizations*. U.K.: Penguin Books.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael (1992). *Understanding Teacher Development*. USA, NY: Teachers College Press.

HARGREAVES, A.; EARL, L; RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A ; FULLAN, M. ; HOPKINS D. (1998) (Eds) *International Handbook of Educational Change*. Dordrech: Klugger, (2 vol.).

HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). "Sustanaible leadership". In FULLAN, Michael et.al (2007) *Educational Leadership*. In Jossey-Bassey reader on educational leadership (2007). Chapter twenty-six, (pp.445-472), Source: "Sustanaible Leadership". San Francisco: Jossey- Bassey, 2006.

HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora

HARGREAVES, Andy (ed.) (1994a). *Changing Teachers, Changing Times, Teacher's Work and Culture in the Post modern Age*. GB.: Ed.Cassel.

- HARGREAVES, Andy (1994b). “Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change”. In *Journal of Educational Policy*, 9 (1994), (pp.47- 65).
- HARGREAVES, Andy (1998a). *Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill, (Trad. Portuguesa).
- HARGREAVES, Andy (1998b). “The Emotions of Teaching and educational Change”. In Andy Hargreaves & al. (ed.), *International Handbook of Educational Change*, Part One, (pp.558-570). London: Kluwer Academic Publishers.
- HARGREAVES, Andy et al. (2001). *Aprender a Cambiar*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- HARGREAVES, Andy (2002). “Sustainability of Educational Change: the role of geographies”. In *Journal of Educational Change*, 3 (3-4) (pp.189-214).
- HARGREAVES, Andy (2003). *Teaching in the knowledge Society*. N.Y. Teacher College Press.
- HARGREAVES, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, Andy (2005). “Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers’ emotional responses to educational change”. In *Teaching and Teacher Education*, 21, (2005) (pp.967-983). USA. ELSEVIER, Ltd.
- HARGREAVES, Andy (2006). “Four Ages of Professionalism and Professional Learning”. In LAUDER, Hugh et al. (2006). *Education, Globalization & Social Change* (pp 673-691). Great Britain: Oxford University Press.
- HARGREAVES, David; HOPKINS, David (1991). *The Empowered School-The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- HARGREAVES, David; HOPKINS, David (1993). “School Effectiveness, School Improvement and School Development Planning”. In Margaret Preedy (ed.). *Managing the Effective School* (pp. 229-240). London: Paul Chapman Publishing. Open University Press.
- HARGREAVES, David (1999). “Helping Practitioners Explore Their School’s Culture”, (pp. 48-65). In PROSSER, J. (Ed.) (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman Ed. SAGE, Publishing Ltd.
- HARRIS, Alma et. al (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. G.B.: MPG Books.

- HELSEBY, Gill (1999). *Changing Teacher's Work*. Philadelphia: Ed. Open University Press.
- HILL,Manuela,M; Hill Andrew (2000). *Investigação Por Questionário*.Lisboa : Edições Sílabo.
- HOFSTEDE, Geert (1997a). *Cultura e Organizações*. U.K. McGraw-Hill. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOFSTEDE, Geert (1997b). *Culturas e Organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOLLY, Marie L. (1989). «Investigando a Vida Profissional dos Professores - Diários Biográficos». In António Nóvoa (org.) *Vidas de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- HOPKINS, D. (1985). *A Teacher's Guide to Action Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- HOPKINS, D. (2003). “ Instructional leadership and school improvement”. In HARRIS, Alma et al. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. G.B.: MPG Books.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. (1994). *School improvement in a Era of Change*. London: Cassell.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All*. London: David Fulton.
- HOPKINS, D. & REYNOLDS, D. (2001).” The past present and future of school improvement: towards the third age. In *Brithish Educational Research Journal*, 27 (4) (pp.450-475).
- HOYLE, E. (1995).” Teachers as Professionals. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York: Pergamon.
- HUBERMAN, Michael (1992).” O Ciclo de Vida dos Professores”.In NÓVOA, A.(Org.). *Vidas de Professores* (pp.31-61). Porto:Porto Editora.
- HURN, C. J. (1993). *The Limits and Possibilities of Shooling* .USA: Allyn and Bacon, Third Edition.

I

- INBAR, Dan E. (1996). *Planifier pour L'Innovation en Matière d'Education*. Paris: UNESCO.

J

- JOYCE, B (Ed.) (1990). *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOYCE, B., Calhoun, E. e Hopkins, D (1999). *The New Structure of School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- JUSTINO, David (2005). *No Silêncio Todos Somos Iguais*. Lisboa: Edições Gradiva.

K

- KOWALSKI, (1995). "Preparing teachers to be leaders". In Michael Fullan (1995) *Educating Teachers for Leadership and Change*. USA: SAGE Publications.

L

- LAFOND, M. André, et al. (1999). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Ed.ASA.
- LAUDER, Hugh et al.(2006). *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press.
- LAUREANO, M. S. Raul (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS*. Lisboa: Edições. Sílabo.
- LE COMPTE; MARGARET D.; MILLROY; WENDY, L.; PREISSE, Judith (ed.) (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. V.K. Academic Press, Inc.
- LEITHWOOD, K.(1990). "The principal's role in teacher development". In B.Joyce (Ed.). *Changing school culture through staff development* (pp.71-90). Alexandria VA.
- LEITHWOOD, K.(1994). "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas". In *Revista de educación*, 304 (Mayo-Agosto), (pp.31-60).
- LEITHWOOD, K. ; JANTZI, D. ; STEINBACH,R. (1998). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Ed. Open University Press.
- LESSARD-HÉBERT, M. ; GOYETTE, G. ; BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD, C. & TARDIF M. (2004). "Les Transformations Actuelles de L' enseignement: Trois Scénarios Possibles Dans L'évolution De La Profession Enseignant ? » In

- TARDIF, M. & LESSARD, C. (Dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles: De Boeck.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. ; AFONSO, Janela (2002). *Reformas da Educação Pública*. Porto: Ed. Afrontamento
- LIMA, Licínio C. (2003a). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (Org.) (2003b). *Compreender a Escola. Perspectiva de Análise Organizacional*. Porto.Ed.ASA.
- LIMA, Jorge Ávila (1997). *Colleagues and Friends. Professional and Personal Relationships Among Teachers in two Portuguese Secondary Schools*. Tese de Doutoramento (Policopiada). Universidade dos Açores.
- LIMA, Jorge Ávila (2000a). “O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias”. In, COSTA, Jorge Adelino & NETO-MENDES, António & VENTURA, Alexandre (2000) (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp 65- 93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Jorge Ávila (2000b). “Questões Centrais no Estudo das Culturas Profissionais dos Professores - uma síntese crítica da bibliografia”. In, *Educação Sociedade & Culturas*, nº13, (pp.43-103). Porto: Ed.Afrontamento
- LIMA, Jorge Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas - Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Jorge Ávila (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LORTIE, Dan (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LORTIE, Dan (1998). “Unfinished Work: Reflections on School Teacher”. In HARGREAVES, Andy et. al. (ed.). *International Handbook of Educational Change* (pp. 145-162).Part One. London: Kluwer Academic Publishers.
- LOFTHOUSE, Mark (1994). “Managing Learning”. In BUSH, Tony & WEST-BURNHAM, John (1994), *The Principles of Educational Management* (pp. 123-138). London : Longman.

M

- MARCHESI, Alvaro & MARTIN, Elena (1998/2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: ARTMED.
- MAROCO, João (2010). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições. Sílabo.
- MARQUES da Silva et al. (1998). *Na Sociedade da Informação – O Que Aprender na Escola?* Porto: Ed.ASA.
- MARTIN, J. (1992). *Cultures in Organizations*. N.Y. Oxford University Press.
- McEWAN, K. Elaine (2003). *10 Traits of Higtly Effective Principals*. Califórnia: Corwin Press, Inc.
- McLAREN, Peter (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.
- MERRIAM, S.B. (1988). *Case Study Research in Education - A Qualitative Approach*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- MEURER, Denis (2007). *Gouverner l'école - Une comparaison France/États – Unis*. Paris: PUF.
- MINTZBERG, Henry (1984). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Les éditions d'organization.
- MILLER, Lynne (1998). "Redefining Teachers, Reculturing Schools: Connections, Commitments and Challenges", In Andy Hargreaves & al. (ed.), *International Handbook of Educational Change*, (pp.529-543). Part One. London: Kluwer Academic Publishers.
- MOE, Terry (2001). *Schools, Vouchers, and The American Public*. Washington:Brookings Institution Press.
- MONTERO, Lourdes (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORGADO, José Carlos (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGAN, Gareth (1993). "Srengths and limitations of the culture metaphor". In PREEDY, M. (Ed.) (1993). *Managing The Effective School*. Milton Keynes: Open University Press.
- MORGAN, Gareth (1996). *Images of Organization*. London: Sage Publications.

MUCCHIELLI, Roger – *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications – Connaissance du Problème*. 6^{ème} édition : Formation Permanent en Sciences Humaines.

MURPHY, Joseph (1995). “Changing Role of the Teacher”. In O’Hair, M.J.; O’Dell, S.J. (1995). *Educating Teachers for Leadership and Change*. USA: SAGE Publications.

N

NETO-MENDES (1999). *O trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária – Individualismo e Colegialidade Sócio-Organizacional*. Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento policopiada).

NETO-MENDES (2004). “ Escola pública: “gestão democrática”,colegialidade e individualismo.In *Revista Portuguesa de Educação*,2004, 17(2), (pp.115-131).

NEVES, José Gonçalves (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

NEVIN, A.I. ; THOUSAND, J. S. ; VILLA, A. R. (2009). “Collaborative teaching for teacher educators - What does the research say? In *Teaching and Teacher Education*, 25, 4, May, (pp.569-574), 2009. ELSEVIER

NIAS, Jennifer (1989). *Primary Teachers Talkin: a Study of Teaching as Work*. London: Routledge.

NORMAND, Romuald (2006). “L’école efficace ou l’horizon du monde comme laboratoire”.In *Revue Française de Pédagogie*, nº 154, janvier, février, mars, (pp.33-43), 2006.

NORMAND, Romuald (2008). “ Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. In *Revista Lusófona de Educação*, nº 11, 1º Semestre (pp.49-76), 2008.

NÓVOA, António et al. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

NÓVOA, António (1995a). “Para uma Análise das Instituições Escolares”. In António Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (pp.13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, António (2004). “Les enseignants et le «nouvel» espace public de l’éducation. In TARDIF, M. & LESSARD, C. (Dir.) (2004). *La profession d’enseignant aujourd’hui*. Presses de L’Université Laval et Bruxelles : De Boeck.

O

O’NEILL, John (1994). “Organizational Structure and Culture”. In BUSH, Tony & WEST-BURNHAM, John (1994), *The Principles of Educational Management*, (pp. 101-122). London: Longman.

P

PACHECO, José Augusto (org.) (2000). *Políticas Educativas - o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

PAYNE, James (sd) (2003). “Why Public Schools Fall”. www.educationnext.org/2003/80.html (consultado na Internet em Janeiro de 2005). (Este autor resume neste artigo a perspectiva de Chubb & Moe, 1992, sobre o Ensino Público e Privado).

PAUN, Emil (2005). “Attendre ou produire le changement?”. In *Revue Internationale D’Éducation*. Sèvres, nº40, décembre (pp.85-89), 2005.

PELLETIER, Guy (2004). *Accompagner les Reformes et les Innovations en Éducation*. Paris : L’Harmattan.

PEREIRA, Alexandre (1999). *SPSS – Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições: Sílabo.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Edições.

PERRENOUD, Philipe (2000a). “As práticas Pedagógicas Mudam”. Comunicação apresentada na *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra* (2000). www.centrorefeducacional.com.br/perrenaudl.htm (consultado na Internet em 09 de Fevereiro de 2009).

PERRENOUD, Philippe (2004). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – novas estratégias de inovação*. Lisboa: Ed. ASA

PERRENOUD, Philippe (2004a). *Ensinar: agir na urgência decidir na incerteza*. Porto Alegre: ARTMED Edições.

PERRENOUD, Philippe & THURLER, M. G. (2002). *As Competências para Ensinar no*

- Século XXI. Porto Alegre: ARTMED Edições.
- PERRENOUD, Philippe & THURLER, M.G. et al. (2003/2005). *A escola de A a Z - Avaliação Institucional e Qualidade*. Porto Alegre: ARTMED Edições.
- PETERS, Thomas J. & WATERMAN, Robert H. (1987). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Publicações D. Quixote (trad. Port., 1ª ed. 1982).
- PETERS, Tom (1995). *O Seminário de Tom Peters*. Lisboa: Bertrand Editora.
- PETTIGREW, A.M. (1990). « Organizational climate and culture : two constructs in search of a role ». In Benjamin Schneider (Ed.) (1990) *Organizational climate and culture* (pp.413-433). San Francisco: Jossey-Bass.
- PINHAL, J. (1996). « Síntese do Debate ». BARROSO, J. ; PINHAL, J. (Org.) (1996) *A Administração da Educação – os caminhos da descentralização* (pp.53-58). Lisboa: Ed. Colibri.
- PINTO, Marques et al. (2006). *Fundamentos de Gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- PALOMARES, Batanaz L. (2005).” El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas”. In *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIII, nº 232, septiembre diciembre, (pp.443-470), 2005.
- POURTOIS, J.P. & DESMET, H. (1997/1999). *A Educação Pós-Moderna*. São Paulo. Brazil: Ed. Loyola.
- PREEDY, Margareth (1993). *Managing The Effective School*. Milton Keynes. Open University Press.
- PRADOS, Vicente M. (2000). « Panorama de la Formación y el Asesoramiento en Educación : Algunas claves para saber por donde vamos ». In *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (2). Granada, 2000.
- PROSSER, Jean (Ed.) (1999). *School Culture*. G.B.: Paul Chapman Ed. SAGE.
- PRUANO PORTELA (2003).” Gobierno, Autonomía y Participación en los Centros Escolares”. In GONZALEZ (Coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros escolares: Dimensiones y Proceso* (pp.75-89). Madrid Pearson Educación.

Q

QUICKE, J. (2000). “A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society”. In *Educational Management & Administration* (2000). Vol. 28 (3) (pp. 299-315). London: SAGE Publications Thousand Oaks and New Delhi.

QUIVY, Raymond ; CAMPENHOULDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (trad. port.). Lisboa: Edições Gradiva.

R

RANGEL, M.(1998). “ Reordenar o Currículo do Ensino Básico face à Sociedade da Informação”. In MARQUES et al (1998). *NA Sociedade da Informação – O que Aprender na Escola?* (pp.81-89). Porto: Ed. ASA.

RETO, Luís & LOPES, Albino (1989). “A Cultura Organizacional para além da *moda*”. In *Análise Psicológica*, 1-2-3, VIII (pp.179-189).

REVEZ, M. H. Allen (2004). *Gestão das Organizações Escolares - Liderança Escolar e Clima de Trabalho – Um Estudo de Caso*. Lisboa. Ed. Cosmos.

RUIZ, A. (2002) (Coord.). *La Escuela Pública - El Papel del Estado en la Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

RUTTER, M. Maughan; MORTIMORE, B.; OUSTON, P. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, London: Open Books.

S

SACRISTÁN, J. Gimeno (1992/1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

SANCHES, M. Fátima Chorão (1992). *Cultura Organizacional - Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa. G.E.P. Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.

SANCHES, M. Fátima Chorão (1996). “Imagens de Liderança Educacional. Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação?”. In *Revista de Educação*, vol. VI, nº1, (pp. 13-35). F.C. da U.L.

SANCHES, M. Fátima Chorão (1997). “Para um Ensino de Qualidade: Perspectiva Organizacional”. *Inovação*, Vol.10, nº 2 e 3.

- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *Entre bastidores - o lado oculto da organização escolar*. Lisboa: Ed. ASA.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Tornar visível o quotidiano – teoria e prática da avaliação qualitativa das escolas*. Lisboa: Ed. ASA.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994) *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1997). *Lógica de Acção - Estudo Organizacional da Escola Primária*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Doutoramento (Documento Policopiado).
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: I.I.E.
- SCHEIN, Edgar (1965/1968). *A Psicologia na Organização*. Lisboa: LCE.
- SCHEIN, Edgar (1980/1970). *Organizational Psychology*. London: Prentice-Hall International.
- SCHEIN, Edgar (1985). “What is Culture?” In Peter J. Frost & al. (Eds.) (1985). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage Publications.
- SCHON, Donald, (1983/87). *The Reflective Practitioner*. USA, NY: Basic Books.
- SCHON, Donald, A. & REIN, Martin (1994/1996). *Frame Reflection.*: USA, NY: Basic Books.
- SCHWARTZMAN, Simon (sd) (1983/84). “Ensino Público e Ensino Privado: Convergências e Divergências”, www.schwartzman.org.br/simon/privado.html (Artigo do Sociólogo brasileiro do Instituto de estudos do trabalho e Sociedade, consultado na Internet em 23 de Janeiro de 2005).
- SCHWARTZMAN, Simon (sd) (2010). Ensino público vs Ensino Privado. <http://sereducando.blogspot.com/2010/07/ensino-publico-x-privado-uma-html>. (Artigo do Sociólogo brasileiro do Instituto de estudos do trabalho e Sociedade, consultado na Internet em 23 de Janeiro de 2005).
- SCOTT, Judith & BURKE, Hugh (1995). “Collaborative Teacher Education: A Merging of Agends”. In WIDEEN, M & GRIMMETT, P.P. (Eds) (1995)(Cap.14). *Changing Times in Teacher Education*. United Kingdom: Falmer Press.
- SEBARROJA CARBONELL, Jaume (2001). *La aventura de innovar - El cambio en la escuela*. Madrid : Ediciones Morata.

- SEGÓVIA, Domingo J.(2003). “El Asesoramiento a Centros Educativos, Una Cuestión de saber, poder e Identidad”.In *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*,7 (1-2). Granada, 2003.
- SENGE, Peter M. (1999/2001). *A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende*. S.Paulo: Ed.Best Seller.
- SERGIOVANNI, T. (2000). *O Mundo da Liderança*. Lisboa: Ed. ASA.
- SERGIOVANNI, T. (2003). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Lisboa: Ed. ASA.
- SIERRA, SABIRÓN, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Zaragoza: Mira Editores.
- SILVA, A. S. ; PINTO, J. M. (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Leonel (2004). *Um Crédito para a Construção da Autonomia – estudo nas escolas do Algarve*. Loulé: Edições CML.
- SIMÕES, M.G. Jegundo (2005). *A Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas – A Teia das Lógicas de Acção*. Lisboa: Ed. ASA.
- SMYTH, John (1991). “International Perspectives on Teacher Collegiality: A Labor Process Discussion Based on the Concept of Teachers Work”. *British Journal of Sociology of Education*. 12 (3). (pp. 323-346).
- SMYTH, John (2001). “A culture of teaching under new management”. In GLEESON, Denis & HUSBANDS, Chris (Eds) (2001). *The Performing School* (pp.118-136).London: Routledge Falmer.
- SPARKES, Andrew C. & BLOOMER, Martin (1993). “Teaching Cultures and School - Based Management: Towards a Collaborative Reconstruction”. In SMYTH, John (Ed.) (1993). *A Socially Critical View of the Self-Managing School* (pp.171-189). London:The Falmer Press.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata (trad. Cast.; 1ªed.:1981).
- STERN, G. G. (1963). *People in Context: Measuring Person - Environment Congruence in Education and Industry*. USA, NY: Riley.
- STOLL, L. (1996). “School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement ?” (pp.30-47). In PROSSER, J. (Ed) (1999), *School Culture* .London: PCP SAGE Publishing Ltd.

STOLL, L. & FINK, D. (1996). *Changing our Schools: Linking Schools Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

STOLL, L. & FINK, D. (1999). "The Power of School Culture". In *Changing our Schools* (pp.81-99). GB: Buckingham: Open University Press.

T

TAYLOR, Frederick W. (1990). *Princípios de Administração científica*. Brasi, SP: Editora Atlas.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de L'Université Laval et Bruxelles : De Boeck.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (Dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Presses de L'Université Laval et Bruxelles : De Boeck.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (Org.) (2008). *O Ofício de Professor*. Petrópolis : Editora Vozes.

TEDESCO, Juan C. (2000). *O Novo Pacto Educativo*. Vila Nova de Gaia: FML.

TEIXEIRA, Lúcia H. G. (2002). *Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em Escolas Públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, SP: UESP: ANPAE.

TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola; Perspectivas Organizacionais*. Portugal: McGraw-Hill.

TEIXEIRA, Manuela (org.) (2001). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições: ISET.

THURLER, Monica Gather (1994). "Relations Professionnelles et Culture des Établissements Scolaires: au delà du culte de l'individualisme?" In *Revue Française de Pédagogie*, nº 109, Octobre, Novembre, Décembre, (pp- 19-39), 1994.

THURLER, Monica Gather (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Edições.

THURLER, Monica Gather (2004a). « Accompagner l'innovation de l'intérieur: paradoxes du développement de l'organisation scolaire ». In PELLETIER, Guy (2004). *Accompagner les Reformes et les Innovations en Éducation*. Cap.3 (pp. 69-123). Paris: L'Harmattan.

- THURLER, Monica Gather (2004b). « Stratégies d'innovation et place des acteurs ». In BRONCKART, J-P & THURLER, M.G. (Éds) (2004) *Transformer l'école* (pp. 99-126). Bruxelles : Éd.De Boeck Université.
- THRUPP, Martin & WILLMOT, Robert (2003). *Education Managment in Managerialist Times : Beyond the Textual Apologists* (cap 8-pp.142-182), 2003. Philadelphia: Open University Press
- THRUPP, Martin; LUPTON, Ruth (2006). "Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge". In *Brithish Journal of Educational Studies*, vol.54, nº 3, September, 2006.
- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- TORRES, Leonor L. (1997). *Culturas Organizacionais Escolares: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TORRES, Leonor L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo*. Braga: I. E. P. Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor L. (2005). "As abordagens Culturais na Escola: o Despontar Teórico, a Ilusão Ideológica e o Potencial Heurístico". In *Administração Educacional*, nº5,(pp.27-44), 2005.
- TRIGO-SANTOS, Florbela (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores no Ensino Secundário – Satisfação, Descontentamento e Desgaste Profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- V
- VALA, Jorge e al. (1986). "Análise do Conteúdo". In Silva A. et. al. *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Porto: Ed. Afrontamento.
- VALA, Jorge (1993). "Representações Sociais para uma Psicologia Social do Pensamento Social". In Vala J. & Monteiro, M.B. (Coords.). *Psicologia Social* (2003) (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, Jorge et al. (1994). "Culturas Organizacionais – Uma Metáfora à Procura de Teoria". In *Análise Social*. Vol. XXIV, 101/102 (2º-3º) (pp. 663-687). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- VICENTE, Nuno A. L. (2004). *Guia do Gestor Escolar*. Porto: ASA.

W

WALLER, Willard (1965). *The sociology of Teaching*. USA, NY. Science Editions.

WHITAKER, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

WIDEEN, M & GRIMMETT, P. P. (Eds) (1995). *Changing Times in Teacher Education*. United Kingdom: Falmer Press.

WOODS, Peter (1990). *Teachers Skills and Strategies*. London: The Falmer Press.

WOODS, Peter (1994/1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Z

ZEICHNER, K. (1996). "Teachers as reflectiver practitioners and the democratization of school reform". In ZEICHNER, K.; MELNICK, S.; GOMEZ, M. (Eds). *Currents of reform in preservice teacher education* (pp.199-214). USA, N.Y.: Teachers College Press.

ZEICHNER, K. & GORE, J. (1986). "Teachers Socialization". In Wittrock (Ed) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. USA, N.Y.: MacMillan.

ZEICHNER, K.; MELNICK, S.; GOMEZ, M. (Eds) (1996). *Currents of reform in preservice teacher education*. USA, N.Y. : Teachers College Press.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Caro (a) Colega

Este questionário faz parte dum trabalho de investigação integrado no Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, cujo objectivo é investigar os modos de interacção dos professores que leccionam o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. As respostas dadas ao questionário são inteiramente confidenciais e os dados resultantes da sua opinião sobre a organização escolar e o trabalho docente, serão objecto de estudo. Por isso, *solicitamos a sua compreensão e colaboração, pois o preenchimento deste questionário reveste-se da maior importância. Não há respostas correctas ou incorrectas, o que é importante é que as mesmas traduzam a sua forma de sentir, pensar e agir.*

Obrigada pela sua colaboração.

Ana Paula Frota

➡ **Por favor, devolva o Questionário à pessoa que lho distribuiu no envelope fechado.**

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

⇒ É favor fornecer a informação requerida, quer colocando uma cruz (X), quer escrevendo quando for necessário:

1. IDADE:

20 a 29 ☐ 30 a 39 ☐ 40 a 49 ☐ 50 a 59 ☐ 60 ou mais ☐

2. SEXO:

Feminino ☐

Masculino ☐

3. ANOS DE DOCÊNCIA:

No total _____ nesta escola _____ noutras escolas _____

Em acumulação com o ensino privado _____ Instituição _____

4. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Pós-graduação ☐

Qual? _____

5. FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Exame de Estado ☐ Estágio clássico ☐ Ramo Educacional ☐ Profissionalização em Exercício (1980/85) ☐ Formação em serviço (pós 1985) ☐ Curso com profissionalização integrada ☐

6. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Quadro ND ☐ Quadro Zona Pedagógica ☐ Destacado ☐ Contratado ☐

7. CARGOS DESEMPENHADOS NESTA ESCOLA e Nº de ANOS

Conselho Executivo ☐ _____ Assessor(a) C. Executivo _____ Presidente C..Pedagógico ☐ _____

Coordenador de Disciplina/Coordenador(a) Dept/o ☐ _____ Coordenador(a) dos D. Turma ☐ _____

Director(a) Turma ☐ _____ Director(a) de Instalações ☐ _____ Assembleia de Escola ☐ _____
Conselho Pedagógico ☐ _____

8.DEPARTAMENTO/GRUPO DISCIPLINAR: _____

9.ANOS QUE ENSINA em 2006/2007:

Básico: 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐ e **Secundário** 10º ☐ 11º ☐ 12º ☐

10. NÚMERO DE TURMAS QUE TEM: _____ **E.B.** _____ **E.S.** _____

11. NÚMERO DE ALUNOS (TOTAL): _____

12.CARGA HORÁRIA: _____ **Horas Lectivas** _____

Horas Equiparadas a Serviço Docente (Reduções/cargos, Clubes, Apoios, ITE, ARS) _____

13.NÚMERO DE HORAS/SEMANA QUE PASSA NA ESCOLA EM PLANIFICAÇÃO DE ACTIVIDADES LECTIVAS: _____

14.NÚMERO DE HORAS/SEMANA QUE PASSA NA ESCOLA EM ACTIVIDADES NÃO LECTIVAS (Reuniões, Projectos, Clubes, Atendimentos, DT, etc.) _____

Especifique _____

15. COSTUMA PREPARAR AS AULAS: Sozinho ☐ em Equipa ☐ na Escola ☐ em Casa ☐
☐ Noutro Local ☐

16. CONSIDERANDO A ORGANIZAÇÃO DO SEU TRABALHO O QUE DIFERENCIA ESTA ESCOLA DE OUTRAS ONDE JÁ TRABALHOU?

17. CONSIDERANDO AS OUTRAS ESCOLAS ONDE TRABALHOU, ESTA ESCOLA TEM MELHOR AMBIENTE/CLIMA DE TRABALHO ? Sim ☐ Não ☐ **Porquê?**

II- ACTIVIDADE DOCENTE E GESTÃO NA ESCOLA - ANO LECTIVO 2006/2007

☞ Leia com atenção cada uma das frases que se seguem e assinale com um circulo O, o ponto da escala que melhor representa a intensidade do que sente, pensa e faz.

Por favor responda a todos os itens.

ESCALA: 1 concordo plenamente // 2 concordo // 3 sem opinião // 4 discordo // 5 discordo plenamente.

18. Ensinar alunos é um trabalho que exige que os professores trabalhem em equipa e em colaboração.

1 2 3 4 5

19. Quando tenho dificuldades de ordem profissional costumo pedir ajuda aos meus colegas do grupo disciplinar.

1 2 3 4 5

20. Um dos aspectos aliciantes desta escola é o processo de participação activa dos professores na tomada de decisões pedagógicas.

1 2 3 4 5

21. Conheço bem os professores desta escola.

1 2 3 4 5

22. No seu trabalho diário o professor realiza-se mais na sala de aula do que noutras actividades.

1 2 3 4 5

23. Podemos falar da escola como um agregado de grupos distintos de professores, uns mais valorizados do que outros consoante as disciplinas que leccionam.

1 2 3 4 5

24. Esta escola assemelha-se a uma grande família, pois toda a gente é muito próxima e cordial.

1 2 3 4 5

25. A configuração actual do tempo escolar dificulta o trabalho de equipa colaborativo.

1 2 3 4 5

26. Observo que os membros da Gestão/ Direcção se isolam dos restantes professores.

1 2 3 4 5

27. Nesta escola o trabalho do professor é um trabalho isolado e solitário.

1 2 3 4 5

28. O projecto educativo de escola engloba actividades para o trabalho colaborativo de equipa.

1 2 3 4 5

29. A escola é sempre dinamizada e liderada pelo mesmo grupo de professores que desempenha os cargos de gestão intermédia.

1 2 3 4 5

30. Os professores só participam em projectos de escola quando para isso são solicitados.

1 2 3 4 5

31. Na escola a colaboração com outros professores é difícil, por isso prefiro trabalhar sozinho

1 2 3 4 5

32. Os professores desta escola costumam desenvolver juntamente com os colegas e alunos actividades de âmbito interdisciplinar.

1 2 3 4 5

33. A Gestão/Direcção da escola promove a cooperação/colaboração entre os professores das diferentes disciplinas.

1 2 3 4 5

34. Costumo planificar os materiais de ensino com os colegas do meu grupo de disciplina.

1 2 3 4 5

35. A Gestão /Direcção apoia e incentiva o trabalho de equipa desenvolvido por iniciativa dos próprios professores.

1 2 3 4 5

36. Os Professores desta escola limitam-se a cumprir o seu horário de trabalho só participando em actividades extra quando lhes é exigido.

1 2 3 4 5

37. O trabalho que os professores desenvolvem em conjunto resulta mais de obrigações legais do que de uma necessidade consensual.

1 2 3 4 5

38. A sala de professores é um espaço de encontro que proporciona frequentes oportunidades de interacção com os colegas.

1 2 3 4 5

39. A Gestão da escola estimula laços de cooperação entre professores e a comunidade escolar e social que são importantes para a integração multicultural dos alunos.

1 2 3 4 5

40. Apenas participo em reuniões quando são convocadas legalmente pelos órgãos competentes.

1 2 3 4 5

41. Apenas participo de espontânea vontade em actividades que sejam organizadas pelo meu grupo favorito de colegas.

1 2 3 4 5

42. Na sala de professores formam-se sempre os mesmos “grupinhos” de colegas.

1 2 3 4 5

43. As acções de formação propostas pela Gestão/Direcção dinamizam a escola contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes.

1 2 3 4 5

44. Considero que o Presidente do C.E./Director é mais um representante dos Professores do que um representante da Administração Central

1 2 3 4 5

45. A Gestão/Direcção da escola estimula graus crescentes de autonomia profissional nos docentes.

1 2 3 4 5

46. A Gestão /Direcção da escola desenvolve formas de trabalho inovadoras e o uso das novas tecnologias para a melhoria da qualidade do ensino.

1 2 3 4 5

47. Nesta escola não há um projecto dinamizador / inovador e de melhoria que não tenha por detrás a equipa directiva.

1 2 3 4 5

III – A CONDIÇÃO DE SER DOCENTE HOJE

➡ Leia com atenção as frases seguintes e de acordo com o seu pensamento e preferência ordene com 1, 2, 3 e 4 cada uma das alternativas A) B) C) e D) à sua escolha (sendo 1 = máxima importância e 4 = mínima importância – por favor não repita números).

48. Considero que um <u>bom professor</u> :	Nesta Escola
A) É cumpridor e responsável enfrentando sozinho as suas dificuldades e responsabilidades da sua actividade.	A) _____
B) Está motivado para o trabalho em grupo (restrito) dando o seu melhor .	B) _____
C) Está disposto a aprender, a receber ajuda e a ajudar/ colaborar com os seus colegas.	C) _____
D) É coerente no seu trabalho seguindo uma orientação pedagógica e ideológica determinada pelos seus superiores hierárquicos.	D) _____

49. Considero que os <u>professores desta escola</u> são:	Nesta Escola
A) Dinâmicos e competitivos com um forte sentido de persuasão e influência sobre certos grupos de colegas.	A) _____
B) Responsáveis e conscientes das suas obrigações formais com um forte sentimento de lealdade à Gestão /Direcção.	B) _____
C) Tecnicamente competentes com uma grande preocupação com as actividades lectivas na sala de aula.	C) _____
D) Comunicadores hábeis e dinamizadores de toda a comunidade escolar (colegas, alunos e pais).	D) _____

50. Os professores <u>trabalham em conjunto</u> se:	Nesta Escola
A) Há reuniões (Grupo, D.T., C.P. ou outras) que são marcadas Legalmente.	A) _____
B) Está estabelecido no plano anual de actividades da escola por proposta do grupo disciplinar/ departamento.	B) _____
C) Há projectos pedagógicos globalizantes e integradores que estão previstos no projecto educativo.	C) _____
D) A Gestão pontualmente organiza cerimónias, festas ou ainda comemorações características da escola.	D) _____

51. A <u>competição entre os professores</u> deve - se a:	Nesta Escola
A) Os professores poderem ganhar, prestígio e vantagens pessoais.	A)_____
B) Poderem aumentar a eficácia e a qualidade do ensino na escola em função dos objectivos do projecto educativo.	B)_____
C) Obter melhores condições de trabalho para o grupo de disciplina.	C)_____
D) Necessidade de fomentar e dinamizar relações de cooperação entre os professores na escola.	D)_____

52. As <u>decisões na escola</u> são tomadas por:	Nesta Escola
A) Professores que têm mais autoridade e poder, numa forma autoritária e centralizada.	A)_____
B) Professores eleitos para cargos de gestão intermédia.	B)_____
C) Grupos de professores com maior experiência e conhecimento (elites).	C)_____
D) Professores, através de negociação e consenso entre todos, repartindo a responsabilidade e liderança.	D)_____

53. A <u>rede de comunicações</u> na escola processa-se assim:	Nesta Escola
A) As ordens circulam de cima para baixo sendo a informação transmitida por uma cadeia de responsáveis (gestão intermédia).	A) _____
B) As ordens circulam de cima para baixo e a informação de baixo para cima dentro de uma estrutura organizacional participada e funcional.	B) _____
C) As ordens circulam de professor para professor segundo relações voluntariamente estabelecidas.	C)_____
D) A informação só chega a alguns grupos de professores dando lugar a rumores.	D)_____

54. Na <u>preparação dos alunos</u> os professores preocupam-se fundamentalmente com:	Nesta Escola
A) Os resultados de aprendizagem desenvolvendo uma estrutura competitiva e individualista.	A)_____
B) O processo de aprendizagem desenvolvendo uma estrutura escolar Cooperativa.	B)_____
C) O cumprimento rigoroso dos programas curriculares nacionais.	C)_____
D) Os resultados nas disciplinas que leccionam porque as consideram as mais importantes do currículo escolar.	D) _____

55. O <u>estilo de liderança</u> da equipa directiva na escola:	Nesta Escola
A) É autoritário: tem objectivos claros e precisos leva-os a cabo de forma efectiva.	A) _____
B) É o “deixar fazer”: não impõe nada a ninguém e cumpre minimamente a regulação ministerial ou seja, as normas superiores.	B) _____
C) É eficaz: potencia estratégias que levam o trabalho por diante, cumpram os objectivos e obtenham resultados desejados.	C) _____
D) É negociador: fazendo com que as propostas sejam consensuais e negociadas entre todos os membros da escola, ainda que não chegue a soluções definitivas.	D) _____

56. O <u>Director/ Presidente (CE)</u> da escola é:	Nesta Escola
A) Firme e decisivo.	A) _____
B) Correcto e impessoal.	B) _____
C) Preocupado e sensível às necessidades dos membros da escola.	C) _____
D) Dialogante, dinamizador e motivador.	D) _____

57. Nesta escola <u>dá-se maior importância</u> :	Nesta Escola
A) Ao poder, à autoridade hierárquica e aos resultados obtidos.	A) _____
B) Ao cumprimento do regulamento e das normas e à “legalidade”.	B) _____
C) Às pessoas, aos seus interesses e satisfações e à cooperação.	C) _____
D) Aos conflitos e grupos “de interesses” com os quais é preciso negociar.	D) _____

58. Quanto ao ambiente e relações interpessoais a equipa directiva:	Nesta Escola
A) Acompanha o trabalho dos docentes estimulando à participação.	A) _____
B) Acompanha o trabalho de alguns grupos particulares de docentes.	B) _____
C) Não elogia os docentes, nem repara no bom trabalho que fazem.	C) _____
D) Promove o espírito de equipa, inter-ajuda e partilha entre todos.	D) _____

⇒ Terminado o questionário faça o comentário que lhe parecer útil e pertinente (pode usar o verso).

ANEXO II

ESCALA DE ATITUDES PARTE II

TABELAS DE FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS

Categorias de Culturas docentes

Escala de Atitudes – Partell (Escola1)

Colaboração q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	19	32,8	32,8	32,8
	C	27	46,6	46,6	79,3
	SO	5	8,6	8,6	87,9
	D	4	6,9	6,9	94,8
	DP	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colaboração q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	1,7	1,7	1,7
	C	11	19,0	19,0	20,7
	SO	22	37,9	37,9	58,6
	D	19	32,8	32,8	91,4
	DP	5	8,6	8,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colaboração q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	15	25,9	25,9	25,9
	SO	17	29,3	29,3	55,2
	D	23	39,7	39,7	94,8
	DP	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colaboração q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	1,7	1,7	1,7
	C	25	43,1	43,1	44,8
	SO	25	43,1	43,1	87,9
	D	6	10,3	10,3	98,3
	DP	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colaboração q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	37	63,8	63,8	67,2
	SO	11	19,0	19,0	86,2
	D	7	12,1	12,1	98,3
	DP	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colaboração q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	29	50,0	50,0	53,4
	SO	18	31,0	31,0	84,5
	D	7	12,1	12,1	96,6
	DP	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colegialidade q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	6,9	6,9	6,9
	C	14	24,1	24,1	31,0
	SO	28	48,3	48,3	79,3
	D	12	20,7	20,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colegialidade q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	1,7	1,7	1,7
	C	6	10,3	10,3	12,1
	SO	21	36,2	36,2	48,3
	D	29	50,0	50,0	98,3
	DP	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colegialidade q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	1,7	1,7	1,7
	C	31	53,4	53,4	55,2
	SO	17	29,3	29,3	84,5
	D	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colegialidade q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	13	22,4	22,4	25,9
	SO	15	25,9	25,9	51,7
	D	26	44,8	44,8	96,6
	DP	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colegialidade q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	33	56,9	56,9	60,3
	SO	13	22,4	22,4	82,8
	D	8	13,8	13,8	96,6
	DP	2	3,4	3,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Colegialidade q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	11	19,0	19,0	19,0
	SO	4	6,9	6,9	25,9
	D	34	58,6	58,6	84,5
	DP	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Balcanização q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	21	36,2	36,2	36,2
	C	29	50,0	50,0	86,2
	SO	1	1,7	1,7	87,9
	D	4	6,9	6,9	94,8
	DP	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Balcanização q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	6,9	6,9	6,9
	C	17	29,3	29,3	36,2
	SO	11	19,0	19,0	55,2
	D	23	39,7	39,7	94,8
	DP	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Balkanização q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	18	31,0	31,0	34,5
	SO	28	48,3	48,3	82,8
	D	10	17,2	17,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Balkanização q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	6	10,3	10,3	10,3
	C	24	41,4	41,4	51,7
	SO	4	6,9	6,9	58,6
	D	20	34,5	34,5	93,1
	DP	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Balkanização q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	1,7	1,7	1,7
	C	6	10,3	10,3	12,1
	SO	8	13,8	13,8	25,9
	D	30	51,7	51,7	77,6
	DP	13	22,4	22,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Balkanização q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	5,2	5,2	5,2
	C	18	31,0	31,0	36,2
	SO	19	32,8	32,8	69,0
	D	15	25,9	25,9	94,8
	DP	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Individualismo q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	17	29,3	29,3	29,3
	C	25	43,1	43,1	72,4
	SO	3	5,2	5,2	77,6
	D	10	17,2	17,2	94,8
	DP	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Individualismo q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	15	25,9	25,9	25,9
	C	25	43,1	43,1	69,0
	SO	9	15,5	15,5	84,5
	D	8	13,8	13,8	98,3
	DP	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Individualismo q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	6,9	6,9	6,9
	C	6	10,3	10,3	17,2
	SO	5	8,6	8,6	25,9
	D	29	50,0	50,0	75,9
	DP	14	24,1	24,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Individualismo q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	8	13,8	13,8	17,2
	SO	15	25,9	25,9	43,1
	D	30	51,7	51,7	94,8
	DP	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Individualismo q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	13	22,4	22,4	22,4
	SO	9	15,5	15,5	37,9
	D	32	55,2	55,2	93,1
	DP	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Individualismo q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	1,7	1,7	1,7
	C	4	6,9	6,9	8,6
	SO	12	20,7	20,7	29,3
	D	32	55,2	55,2	84,5
	DP	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Gestão q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	23	39,7	39,7	39,7
	SO	27	46,6	46,6	86,2
	D	7	12,1	12,1	98,3
	DP	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Gestão q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	29	50,0	50,0	53,4
	SO	19	32,8	32,8	86,2
	D	7	12,1	12,1	98,3
	DP	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Gestão q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	27	46,6	46,6	50,0
	SO	15	25,9	25,9	75,9
	D	14	24,1	24,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Gestão q45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	1,7	1,7	1,7
	C	23	39,7	39,7	41,4
	SO	27	46,6	46,6	87,9
	D	6	10,3	10,3	98,3
	DP	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Gestão q46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	8,6	8,6	8,6
	C	34	58,6	58,6	67,2
	SO	15	25,9	25,9	93,1
	D	4	6,9	6,9	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Gestão q47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	3,4	3,4	3,4
	C	8	13,8	13,8	17,2
	SO	22	37,9	37,9	55,2
	D	18	31,0	31,0	86,2
	DP	8	13,8	13,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Escala de Atitudes – Partell (Escola2)

Colaboração q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	25	58,1	58,1	58,1
	C	17	39,5	39,5	97,7
	D	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colaboração q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	6	14,0	14,0	14,0
	C	16	37,2	37,2	51,2
	SO	5	11,6	11,6	62,8
	D	13	30,2	30,2	93,0
	DP	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colaboração q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	10	23,3	23,3	23,3
	SO	7	16,3	16,3	39,5
	D	22	51,2	51,2	90,7
	DP	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colaboração q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	9,3	9,3	9,3
	C	24	55,8	55,8	65,1
	SO	9	20,9	20,9	86,0
	D	6	14,0	14,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colaboração q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	27	62,8	62,8	65,1
	SO	9	20,9	20,9	86,0
	D	6	14,0	14,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colaboração q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	7	16,3	16,3	16,3
	C	17	39,5	39,5	55,8
	SO	8	18,6	18,6	74,4
	D	9	20,9	20,9	95,3
	DP	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colegialidade q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	11,6	11,6	11,6
	C	13	30,2	30,2	41,9
	SO	11	25,6	25,6	67,4
	D	12	27,9	27,9	95,3
	DP	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colegialidade q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	13	30,2	30,2	32,6
	SO	6	14,0	14,0	46,5
	D	19	44,2	44,2	90,7
	DP	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colegialidade q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	9,3	9,3	9,3
	C	18	41,9	41,9	51,2
	SO	12	27,9	27,9	79,1
	D	8	18,6	18,6	97,7
	DP	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colegialidade q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	9,3	9,3	9,3
	C	11	25,6	25,6	34,9
	SO	4	9,3	9,3	44,2
	D	22	51,2	51,2	95,3
	DP	2	4,7	4,7	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colegialidade q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	8	18,6	18,6	18,6
	C	22	51,2	51,2	69,8
	SO	6	14,0	14,0	83,7
	D	6	14,0	14,0	97,7
	DP	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Colegialidade q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	4,7	4,7	4,7
	C	13	30,2	30,2	34,9
	SO	3	7,0	7,0	41,9
	D	18	41,9	41,9	83,7
	DP	7	16,3	16,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Balkanização q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	14	32,6	32,6	32,6
	C	22	51,2	51,2	83,7
	SO	2	4,7	4,7	88,4
	D	5	11,6	11,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Balkanização q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	7,0	7,0	7,0
	C	8	18,6	18,6	25,6
	SO	9	20,9	20,9	46,5
	D	15	34,9	34,9	81,4
	DP	8	18,6	18,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Balkanização q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	19	44,2	44,2	46,5
	SO	9	20,9	20,9	67,4
	D	13	30,2	30,2	97,7
	DP	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Balkanização q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	6	14,0	14,0	14,0
	C	27	62,8	62,8	76,7
	SO	6	14,0	14,0	90,7
	D	3	7,0	7,0	97,7
	DP	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Balkanização q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	4	9,3	9,3	11,6
	SO	2	4,7	4,7	16,3
	D	22	51,2	51,2	67,4
	DP	14	32,6	32,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Balkanização q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	22	51,2	51,2	53,5
	SO	8	18,6	18,6	72,1
	D	11	25,6	25,6	97,7
	DP	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Individualismo q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	18	41,9	41,9	41,9
	C	15	34,9	34,9	76,7
	SO	1	2,3	2,3	79,1
	D	9	20,9	20,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Individualismo q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	10	23,3	23,3	23,3
	C	18	41,9	41,9	65,1
	SO	3	7,0	7,0	72,1
	D	11	25,6	25,6	97,7
	DP	1	2,3	2,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Individualismo q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	4,7	4,7	4,7
	C	6	14,0	14,0	18,6
	SO	4	9,3	9,3	27,9
	D	14	32,6	32,6	60,5
	DP	17	39,5	39,5	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Individualismo q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	9	20,9	20,9	23,3
	SO	3	7,0	7,0	30,2
	D	24	55,8	55,8	86,0
	DP	6	14,0	14,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Individualismo q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	13	30,2	30,2	32,6
	D	24	55,8	55,8	88,4
	DP	5	11,6	11,6	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Individualismo q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	7	16,3	16,3	18,6
	SO	2	4,7	4,7	23,3
	D	27	62,8	62,8	86,0
	DP	6	14,0	14,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Gestão q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	7,0	7,0	7,0
	C	21	48,8	48,8	55,8
	SO	10	23,3	23,3	79,1
	D	6	14,0	14,0	93,0
	DP	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Gestão q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	9,3	9,3	9,3
	C	12	27,9	27,9	37,2
	SO	18	41,9	41,9	79,1
	D	6	14,0	14,0	93,0
	DP	3	7,0	7,0	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Gestão q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	11,6	11,6	11,6
	C	13	30,2	30,2	41,9
	SO	10	23,3	23,3	65,1
	D	11	25,6	25,6	90,7
	DP	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Gestão q45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	9,3	9,3	9,3
	C	11	25,6	25,6	34,9
	SO	16	37,2	37,2	72,1
	D	8	18,6	18,6	90,7
	DP	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Gestão q46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	7	16,3	16,3	16,3
	C	20	46,5	46,5	62,8
	SO	8	18,6	18,6	81,4
	D	4	9,3	9,3	90,7
	DP	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Gestão q47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	2,3	2,3	2,3
	C	11	25,6	25,6	27,9
	SO	11	25,6	25,6	53,5
	D	16	37,2	37,2	90,7
	DP	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Escala de Atitudes – Partell (Escola3)

Colaboração q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	13	41,9	41,9	41,9
	C	17	54,8	54,8	96,8
	SO	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colaboração q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	12,9	12,9	12,9
	C	15	48,4	48,4	61,3
	SO	5	16,1	16,1	77,4
	D	5	16,1	16,1	93,5
	DP	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colaboração q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,5	6,5	6,5
	C	10	32,3	32,3	38,7
	SO	5	16,1	16,1	54,8
	D	12	38,7	38,7	93,5
	DP	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colaboração q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	7	22,6	22,6	22,6
	C	16	51,6	51,6	74,2
	SO	8	25,8	25,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colaboração q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	3,2	3,2	3,2
	C	16	51,6	51,6	54,8
	SO	4	12,9	12,9	67,7
	D	8	25,8	25,8	93,5
	DP	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colaboração q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	12,9	12,9	12,9
	C	15	48,4	48,4	61,3
	SO	6	19,4	19,4	80,6
	D	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colegialidade q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	9,7	9,7	9,7
	C	17	54,8	54,8	64,5
	SO	4	12,9	12,9	77,4
	D	4	12,9	12,9	90,3
	DP	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colegialidade q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,5	6,5	6,5
	C	10	32,3	32,3	38,7
	SO	5	16,1	16,1	54,8
	D	11	35,5	35,5	90,3
	DP	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colegialidade q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	12,9	12,9	12,9
	C	14	45,2	45,2	58,1
	SO	4	12,9	12,9	71,0
	D	8	25,8	25,8	96,8
	DP	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colegialidade q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	3,2	3,2	3,2
	C	16	51,6	51,6	54,8
	SO	4	12,9	12,9	67,7
	D	7	22,6	22,6	90,3
	DP	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colegialidade q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	6	19,4	19,4	19,4
	C	22	71,0	71,0	90,3
	SO	1	3,2	3,2	93,5
	D	1	3,2	3,2	96,8
	DP	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Colegialidade q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	16,1	16,1	16,1
	C	14	45,2	45,2	61,3
	SO	1	3,2	3,2	64,5
	D	7	22,6	22,6	87,1
	DP	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Balcanização q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	15	48,4	48,4	48,4
	C	14	45,2	45,2	93,5
	D	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Balcanização q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	9,7	9,7	9,7
	C	6	19,4	19,4	29,0
	SO	7	22,6	22,6	51,6
	D	12	38,7	38,7	90,3
	DP	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Balcanização q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	15	48,4	48,4	48,4
	SO	6	19,4	19,4	67,7
	D	10	32,3	32,3	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Balcanização q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	9,7	9,7	9,7
	C	12	38,7	38,7	48,4
	SO	2	6,5	6,5	54,8
	D	12	38,7	38,7	93,5
	DP	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Balcanização q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	3,2	3,2	3,2
	C	3	9,7	9,7	12,9
	SO	2	6,5	6,5	19,4
	D	14	45,2	45,2	64,5
	DP	11	35,5	35,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Balkanização q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	9,7	9,7	9,7
	C	12	38,7	38,7	48,4
	SO	6	19,4	19,4	67,7
	D	5	16,1	16,1	83,9
	DP	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Individualismo q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	16	51,6	51,6	51,6
	C	11	35,5	35,5	87,1
	SO	1	3,2	3,2	90,3
	D	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Individualismo q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	6	19,4	19,4	19,4
	C	16	51,6	51,6	71,0
	SO	3	9,7	9,7	80,6
	D	2	6,5	6,5	87,1
	DP	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Individualismo q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	9,7	9,7	9,7
	C	9	29,0	29,0	38,7
	SO	6	19,4	19,4	58,1
	D	10	32,3	32,3	90,3
	DP	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Individualismo q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,5	6,5	6,5
	C	6	19,4	19,4	25,8
	SO	5	16,1	16,1	41,9
	D	14	45,2	45,2	87,1
	DP	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Individualismo q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	12,9	12,9	12,9
	C	9	29,0	29,0	41,9
	SO	4	12,9	12,9	54,8
	D	11	35,5	35,5	90,3
	DP	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Individualismo q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,5	6,5	6,5
	C	8	25,8	25,8	32,3
	SO	4	12,9	12,9	45,2
	D	13	41,9	41,9	87,1
	DP	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Gestão q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	12,9	12,9	12,9
	C	13	41,9	41,9	54,8
	SO	6	19,4	19,4	74,2
	D	5	16,1	16,1	90,3
	DP	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Gestão q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	16,1	16,1	16,1
	C	17	54,8	54,8	71,0
	SO	7	22,6	22,6	93,5
	D	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Gestão q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	12,9	12,9	12,9
	C	13	41,9	41,9	54,8
	SO	7	22,6	22,6	77,4
	D	5	16,1	16,1	93,5
	DP	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Gestão q45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	9,7	9,7	9,7
	C	13	41,9	41,9	51,6
	SO	7	22,6	22,6	74,2
	D	6	19,4	19,4	93,5
	DP	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Gestão q46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	12,9	12,9	12,9
	C	15	48,4	48,4	61,3
	SO	6	19,4	19,4	80,6
	D	5	16,1	16,1	96,8
	DP	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Gestão q47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,5	6,5	6,5
	C	9	29,0	29,0	35,5
	SO	11	35,5	35,5	71,0
	D	7	22,6	22,6	93,5
	DP	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Escala de Atitudes – Partell (Escola4)

Colaboração q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	22	73,3	73,3	73,3
	C	6	20,0	20,0	93,3
	SO	1	3,3	3,3	96,7
	DP	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colaboração q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	13,3	13,3	13,3
	C	13	43,3	43,3	56,7
	SO	8	26,7	26,7	83,3
	D	3	10,0	10,0	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colaboração q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	13,3	13,3	13,3
	C	14	46,7	46,7	60,0
	SO	6	20,0	20,0	80,0
	D	5	16,7	16,7	96,7
	DP	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colaboração q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	4	13,3	13,3	13,3
	C	22	73,3	73,3	86,7
	SO	2	6,7	6,7	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colaboração q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	6	20,0	20,0	20,0
	C	18	60,0	60,0	80,0
	SO	1	3,3	3,3	83,3
	D	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colaboração q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	12	40,0	40,0	40,0
	C	15	50,0	50,0	90,0
	SO	1	3,3	3,3	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colegialidade q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	16,7	16,7	16,7
	C	15	50,0	50,0	66,7
	SO	5	16,7	16,7	83,3
	D	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colegialidade q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	5	16,7	16,7	16,7
	SO	3	10,0	10,0	26,7
	D	18	60,0	60,0	86,7
	DP	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colegialidade q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	7	23,3	23,3	23,3
	C	11	36,7	36,7	60,0
	SO	8	26,7	26,7	86,7
	D	2	6,7	6,7	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colegialidade q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	6	20,0	20,0	20,0
	SO	3	10,0	10,0	30,0
	D	15	50,0	50,0	80,0
	DP	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colegialidade q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	7	23,3	23,3	23,3
	C	18	60,0	60,0	83,3
	SO	2	6,7	6,7	90,0
	D	2	6,7	6,7	96,7
	DP	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Colegialidade q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	10,0	10,0	10,0
	C	8	26,7	26,7	36,7
	SO	2	6,7	6,7	43,3
	D	8	26,7	26,7	70,0
	DP	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Balkanização q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	20	66,7	66,7	66,7
	C	8	26,7	26,7	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Balkanização q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	3,3	3,3	3,3
	C	8	26,7	26,7	30,0
	SO	4	13,3	13,3	43,3
	D	11	36,7	36,7	80,0
	DP	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Balkanização q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	10	33,3	33,3	33,3
	SO	9	30,0	30,0	63,3
	D	9	30,0	30,0	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Balkanização q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	9	30,0	30,0	30,0
	C	14	46,7	46,7	76,7
	SO	2	6,7	6,7	83,3
	D	4	13,3	13,3	96,7
	DP	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Balkanização q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,7	6,7	6,7
	SO	2	6,7	6,7	13,3
	D	15	50,0	50,0	63,3
	DP	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Balkanização q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	4	13,3	13,3	13,3
	SO	13	43,3	43,3	56,7
	D	11	36,7	36,7	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Individualismo q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	16,7	16,7	16,7
	C	21	70,0	70,0	86,7
	SO	2	6,7	6,7	93,3
	D	1	3,3	3,3	96,7
	DP	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Individualismo q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	3	10,0	10,0	10,0
	C	11	36,7	36,7	46,7
	SO	4	13,3	13,3	60,0
	D	10	33,3	33,3	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Individualismo q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C	4	13,3	13,3	13,3
	SO	5	16,7	16,7	30,0
	D	14	46,7	46,7	76,7
	DP	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Individualismo q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,7	6,7	6,7
	C	1	3,3	3,3	10,0
	SO	1	3,3	3,3	13,3
	D	18	60,0	60,0	73,3
	DP	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Individualismo q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	3,3	3,3	3,3
	SO	2	6,7	6,7	10,0
	D	17	56,7	56,7	66,7
	DP	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Individualismo q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	3,3	3,3	3,3
	C	3	10,0	10,0	13,3
	SO	3	10,0	10,0	23,3
	D	13	43,3	43,3	66,7
	DP	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gestão q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	10	33,3	33,3	33,3
	C	11	36,7	36,7	70,0
	SO	6	20,0	20,0	90,0
	DP	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gestão q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	16,7	16,7	16,7
	C	19	63,3	63,3	80,0
	SO	2	6,7	6,7	86,7
	D	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gestão q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	1	3,3	3,3	3,3
	C	4	13,3	13,3	16,7
	SO	14	46,7	46,7	63,3
	D	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gestão q45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	5	16,7	16,7	16,7
	C	13	43,3	43,3	60,0
	SO	8	26,7	26,7	86,7
	D	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gestão q46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	9	30,0	30,0	30,0
	C	13	43,3	43,3	73,3
	SO	3	10,0	10,0	83,3
	D	3	10,0	10,0	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gestão q47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CP	2	6,7	6,7	6,7
	C	6	20,0	20,0	26,7
	SO	7	23,3	23,3	50,0
	D	13	43,3	43,3	93,3
	DP	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

ANEXO III

ESCALA DE ATITUDES ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

TABELAS DE FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS

Categorias de Culturas docentes

Escala de Atitudes entre Escolas Públicas e Privadas

Escolas Públicas

Colaboração q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	47	46,5	46,5	46,5
	C.	42	41,6	41,6	88,1
	Sem Opinião	6	5,9	5,9	94,1
	D.	3	3,0	3,0	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colaboração q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	8	7,9	7,9	7,9
	C.	34	33,7	33,7	41,6
	Sem Opinião	29	28,7	28,7	70,3
	D.	26	25,7	25,7	96,0
	D.P.	4	4,0	4,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colaboração q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	3,0	3,0	3,0
	C.	31	30,7	30,7	33,7
	Sem Opinião	23	22,8	22,8	56,4
	D.	40	39,6	39,6	96,0
	D.P.	4	4,0	4,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colaboração q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	8	7,9	7,9	7,9
	C.	55	54,5	54,5	62,4
	Sem Opinião	28	27,7	27,7	90,1
	D.	8	7,9	7,9	98,0
	D.P.	2	2,0	2,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colaboração q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	5	5,0	5,0	5,0
	C.	65	64,4	64,4	69,3
	Sem Opinião	15	14,9	14,9	84,2
	D.	15	14,9	14,9	99,0
	D.P.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colaboração q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	12	11,9	11,9	11,9
	C.	51	50,5	50,5	62,4
	Sem Opinião	20	19,8	19,8	82,2
	D.	15	14,9	14,9	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Individualismo q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	36	35,6	35,6	35,6
	C.	46	45,5	45,5	81,2
	Sem Opinião	4	4,0	4,0	85,1
	D.	14	13,9	13,9	99,0
	D.P.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Individualismo q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	17	16,8	16,8	16,8
	C.	48	47,5	47,5	64,4
	Sem Opinião	13	12,9	12,9	77,2
	D.	19	18,8	18,8	96,0
	D.P.	4	4,0	4,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Individualismo q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	5	5,0	5,0	5,0
	C.	17	16,8	16,8	21,8
	Sem Opinião	12	11,9	11,9	33,7
	D.	44	43,6	43,6	77,2
	D.P.	23	22,8	22,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Individualismo q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	4	4,0	4,0	4,0
	C.	12	11,9	11,9	15,8
	Sem Opinião	17	16,8	16,8	32,7
	D.	58	57,4	57,4	90,1
	D.P.	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Individualismo q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	3,0	3,0	3,0
	C.	21	20,8	20,8	23,8
	Sem Opinião	14	13,9	13,9	37,6
	D.	53	52,5	52,5	90,1
	D.P.	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Individualismo q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	2	2,0	2,0	2,0
	C.	13	12,9	12,9	14,9
	Sem Opinião	16	15,8	15,8	30,7
	D.	51	50,5	50,5	81,2
	D.P.	19	18,8	18,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Balkanização q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P.	44	43,6	43,6	43,6
	C.	42	41,6	41,6	85,1
	Sem Opinião	3	3,0	3,0	88,1
	D.	9	8,9	8,9	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Balkanização q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	8	7,9	7,9	7,9
	C.	28	27,7	27,7	35,6
	Sem Opinião	19	18,8	18,8	54,5
	D.	37	36,6	36,6	91,1
	D.P.	9	8,9	8,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Balkanização q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	1	1,0	1,0	1,0
	C.	40	39,6	39,6	40,6
	Sem Opinião	34	33,7	33,7	74,3
	D.	25	24,8	24,8	99,0
	D.P.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Balkanização q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	13	12,9	12,9	12,9
	C.	51	50,5	50,5	63,4
	Sem Opinião	10	9,9	9,9	73,3
	D.	22	21,8	21,8	95,0
	D.P.	5	5,0	5,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Balkanização q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	3,0	3,0	3,0
	C.	9	8,9	8,9	11,9
	Sem Opinião	11	10,9	10,9	22,8
	D.	53	52,5	52,5	75,2
	D.P.	25	24,8	24,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Balkanização q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	3,0	3,0	3,0
	C.	33	32,7	32,7	35,6
	Sem Opinião	32	31,7	31,7	67,3
	D.	25	24,8	24,8	92,1
	D.P.	8	7,9	7,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colegialidade q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	12	11,9	11,9	11,9
	C.	33	32,7	32,7	44,6
	Sem Opinião	34	33,7	33,7	78,2
	D.	20	19,8	19,8	98,0
	D.P.	2	2,0	2,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colegialidade q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.	25	24,8	24,8	24,8
	Sem Opinião	25	24,8	24,8	49,5
	D.	46	45,5	45,5	95,0
	D.P.	5	5,0	5,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colegialidade q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	8	7,9	7,9	7,9
	C.	49	48,5	48,5	56,4
	Sem Opinião	22	21,8	21,8	78,2
	D.	20	19,8	19,8	98,0
	D.P.	2	2,0	2,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colegialidade q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	3,0	3,0	3,0
	C.	29	28,7	28,7	31,7
	Sem Opinião	18	17,8	17,8	49,5
	D.	44	43,6	43,6	93,1
	D.P.	7	6,9	6,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colegialidade q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	14	13,9	13,9	13,9
	C.	63	62,4	62,4	76,2
	Sem Opinião	12	11,9	11,9	88,1
	D.	9	8,9	8,9	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Colegialidade q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	3,0	3,0	3,0
	C.	32	31,7	31,7	34,7
	Sem Opinião	7	6,9	6,9	41,6
	D.	43	42,6	42,6	84,2
	D.P.	16	15,8	15,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Gestão q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	6	5,9	5,9	5,9
	C.	47	46,5	46,5	52,5
	Sem Opinião	29	28,7	28,7	81,2
	D.	14	13,9	13,9	95,0
	D.P.	5	5,0	5,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Gestão q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	6	5,9	5,9	5,9
	C.	55	54,5	54,5	60,4
	Sem Opinião	24	23,8	23,8	84,2
	D.	13	12,9	12,9	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Gestão q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	5	5,0	5,0	5,0
	C.	42	41,6	41,6	46,5
	Sem Opinião	24	23,8	23,8	70,3
	D.	27	26,7	26,7	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Gestão q45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	5	5,0	5,0	5,0
	C.	39	38,6	38,6	43,6
	Sem Opinião	36	35,6	35,6	79,2
	D.	18	17,8	17,8	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Gestão q46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	11	10,9	10,9	10,9
	C.	54	53,5	53,5	64,4
	Sem Opinião	21	20,8	20,8	85,1
	D.	12	11,9	11,9	97,0
	D.P.	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Gestão q47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	4	4,0	4,0	4,0
	C.	19	18,8	18,8	22,8
	Sem Opinião	31	30,7	30,7	53,5
	D.	37	36,6	36,6	90,1
	D.P.	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Escolas Privadas

Colaboração q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	32	52,5	52,5	52,5
	C.	25	41,0	41,0	93,4
	Sem Opinião	1	1,6	1,6	95,1
	D.	2	3,3	3,3	98,4
	D.P.	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colaboração q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	7	11,5	11,5	11,5
	C.	21	34,4	34,4	45,9
	Sem Opinião	11	18,0	18,0	63,9
	D.	14	23,0	23,0	86,9
	D.P.	8	13,1	13,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colaboração q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	4,9	4,9	4,9
	C.	18	29,5	29,5	34,4
	Sem Opinião	12	19,7	19,7	54,1
	D.	22	36,1	36,1	90,2
	D.P.	6	9,8	9,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colaboração q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	8	13,1	13,1	13,1
	C.	32	52,5	52,5	65,6
	Sem Opinião	16	26,2	26,2	91,8
	D.	4	6,6	6,6	98,4
	D.P.	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colaboração q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	5	8,2	8,2	8,2
	C.	33	54,1	54,1	62,3
	Sem Opinião	10	16,4	16,4	78,7
	D.	11	18,0	18,0	96,7
	D.P.	2	3,3	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colaboração q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	13	21,3	21,3	21,3
	C.	25	41,0	41,0	62,3
	Sem Opinião	13	21,3	21,3	83,6
	D.	7	11,5	11,5	95,1
	D.P.	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Individualismo q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	20	32,8	32,8	32,8
	C.	26	42,6	42,6	75,4
	Sem Opinião	3	4,9	4,9	80,3
	D.	9	14,8	14,8	95,1
	D.P.	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Individualismo q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	17	27,9	27,9	27,9
	C.	22	36,1	36,1	63,9
	Sem Opinião	6	9,8	9,8	73,8
	D.	12	19,7	19,7	93,4
	D.P.	4	6,6	6,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Individualismo q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	4	6,6	6,6	6,6
	C.	8	13,1	13,1	19,7
	Sem Opinião	8	13,1	13,1	32,8
	D.	23	37,7	37,7	70,5
	D.P.	18	29,5	29,5	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Individualismo q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	4,9	4,9	4,9
	C.	12	19,7	19,7	24,6
	Sem Opinião	7	11,5	11,5	36,1
	D.	28	45,9	45,9	82,0
	D.P.	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Individualismo q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	4,9	4,9	4,9
	C.	14	23,0	23,0	27,9
	Sem Opinião	1	1,6	1,6	29,5
	D.	31	50,8	50,8	80,3
	D.P.	12	19,7	19,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Individualismo q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	4,9	4,9	4,9
	C.	9	14,8	14,8	19,7
	Sem Opinião	5	8,2	8,2	27,9
	D.	34	55,7	55,7	83,6
	D.P.	10	16,4	16,4	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Balkanização q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P.	26	42,6	42,6	42,6
	C.	31	50,8	50,8	93,4
	D.	2	3,3	3,3	96,7
	D.P.	2	3,3	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Balkanização q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	4,9	4,9	4,9
	C.	11	18,0	18,0	23,0
	Sem Opinião	12	19,7	19,7	42,6
	D.	24	39,3	39,3	82,0
	D.P.	11	18,0	18,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Balkanização q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	2	3,3	3,3	3,3
	C.	22	36,1	36,1	39,3
	Sem Opinião	18	29,5	29,5	68,9
	D.	17	27,9	27,9	96,7
	D.P.	2	3,3	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Balkanização q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	11	18,0	18,0	18,0
	C.	26	42,6	42,6	60,7
	Sem Opinião	4	6,6	6,6	67,2
	D.	17	27,9	27,9	95,1
	D.P.	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Balkanização q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	2	3,3	3,3	3,3
	C.	4	6,6	6,6	9,8
	Sem Opinião	3	4,9	4,9	14,8
	D.	28	45,9	45,9	60,7
	D.P.	24	39,3	39,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Balkanização q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	4	6,6	6,6	6,6
	C.	23	37,7	37,7	44,3
	Sem Opinião	14	23,0	23,0	67,2
	D.	17	27,9	27,9	95,1
	D.P.	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colegialidade q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	5	8,2	8,2	8,2
	C.	26	42,6	42,6	50,8
	Sem Opinião	14	23,0	23,0	73,8
	D.	13	21,3	21,3	95,1
	D.P.	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colegialidade q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	4	6,6	6,6	6,6
	C.	9	14,8	14,8	21,3
	Sem Opinião	10	16,4	16,4	37,7
	D.	31	50,8	50,8	88,5
	D.P.	7	11,5	11,5	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colegialidade q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	8	13,1	13,1	13,1
	C.	25	41,0	41,0	54,1
	Sem Opinião	19	31,1	31,1	85,2
	D.	7	11,5	11,5	96,7
	D.P.	2	3,3	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colegialidade q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	4	6,6	6,6	6,6
	C.	17	27,9	27,9	34,4
	Sem Opinião	8	13,1	13,1	47,5
	D.	26	42,6	42,6	90,2
	D.P.	6	9,8	9,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colegialidade q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	9	14,8	14,8	14,8
	C.	32	52,5	52,5	67,2
	Sem Opinião	10	16,4	16,4	83,6
	D.	8	13,1	13,1	96,7
	D.P.	2	3,3	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Colegialidade q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	7	11,5	11,5	11,5
	C.	14	23,0	23,0	34,4
	Sem Opinião	3	4,9	4,9	39,3
	D.	24	39,3	39,3	78,7
	D.P.	13	21,3	21,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Gestão q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	11	18,0	18,0	18,0
	C.	21	34,4	34,4	52,5
	Sem Opinião	20	32,8	32,8	85,2
	D.	4	6,6	6,6	91,8
	D.P.	5	8,2	8,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Gestão q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	10	16,4	16,4	16,4
	C.	22	36,1	36,1	52,5
	Sem Opinião	22	36,1	36,1	88,5
	D.	6	9,8	9,8	98,4
	D.P.	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Gestão q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	7	11,5	11,5	11,5
	C.	15	24,6	24,6	36,1
	Sem Opinião	22	36,1	36,1	72,1
	D.	14	23,0	23,0	95,1
	D.P.	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Gestão q45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	8	13,1	13,1	13,1
	C.	21	34,4	34,4	47,5
	Sem Opinião	22	36,1	36,1	83,6
	D.	6	9,8	9,8	93,4
	D.P.	4	6,6	6,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Gestão q46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	14	23,0	23,0	23,0
	C.	28	45,9	45,9	68,9
	Sem Opinião	11	18,0	18,0	86,9
	D.	4	6,6	6,6	93,4
	D.P.	4	6,6	6,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Gestão q47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	C.P	3	4,9	4,9	4,9
	C.	15	24,6	24,6	29,5
	Sem Opinião	20	32,8	32,8	62,3
	D.	17	27,9	27,9	90,2
	D.P.	6	9,8	9,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

ANEXO IV

Análise Estatística

Não-Paramétrica

Análise Estatística da Variável Colaboração -Teste de Mann-Whitney U

Mann-Whitney Test (Escola 1 e Escola 2)

Ranks

	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Colaboração Q18	Escola 1	58	55,79	3236,00
	Escola 2	43	44,53	1915,00
	Total	101		
Colaboração Q21	Escola 1	58	55,00	3190,00
	Escola 2	43	45,60	1961,00
	Total	101		
Colaboração Q24	Escola 1	58	50,64	2937,00
	Escola 2	43	51,49	2214,00
	Total	101		
Colaboração Q28	Escola 1	58	55,79	3236,00
	Escola 2	43	44,53	1915,00
	Total	101		
Colaboração Q32	Escola 1	58	46,86	2718,00
	Escola 2	43	56,58	2433,00
	Total	101		
Colaboração Q35	Escola 1	58	51,21	2970,00
	Escola 2	43	50,72	2181,00
	Total	101		

Test Statistics(a)

	Colaboração q18	Colaboração q21	Colaboração q24	Colaboração q28	Colaboração q32	Colaboração q35
Mann-Whitney U	969,000	1015,000	1226,000	969,000	1007,000	1235,000
Wilcoxon W	1915,000	1961,000	2937,000	1915,000	2718,000	2181,000
Z	-2,129	-1,660	-,153	-2,076	-1,894	-,089
Asymp. Sig. (2-tailed)	,033	,097	,879	,038	,058	,929

a Grouping Variable: Escola

Mann-Whitney Test (Escola 3 e Escola 4)

Ranks

	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Colaboração	Escola 3	30	29,60	888,00
	Escola 4	31	32,35	1003,00
	Total	61		
Colaboração	Escola 3	30	37,03	1111,00
	Escola 4	31	25,16	780,00
	Total	61		
Colaboração	Escola 3	30	31,77	953,00
	Escola 4	31	30,26	938,00
	Total	61		
Colaboração	Escola 3	30	30,40	912,00
	Escola 4	31	31,58	979,00
	Total	61		
Colaboração	Escola 3	30	25,35	760,50
	Escola 4	31	36,47	1130,50
	Total	61		
Colaboração	Escola 3	30	30,12	903,50
	Escola 4	31	29,85	987,50
	Total	61		

Test Statistics(a)

	Colaboração	Colaboração	Colaboração	Colaboração	Colaboração	Colaboração
Mann-Whitney U	423,000	284,000	442,000	447,000	295,500	438,500
Wilcoxon W	888,000	780,000	938,000	912,000	760,500	903,500
Z	-,704	-2,716	-,349	-,300	-2,756	-,412
Asymp. Sig. (2-tailed)	,481	,007	,727	,764	,006	,680

a. Grouping Variable: Escola

Mann-Whitney Test (Ensino Público e Ensino Privado)

Ranks

	Publico Privado	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Colaboração q18	Publico	101	87,15	8802,50
	Privado	61	72,14	4400,50
	Total	162		
Colaboração q21	Publico	101	85,83	8668,50
	Privado	61	74,34	4534,50
	Total	162		
Colaboração q24	Publico	101	90,98	9189,00
	Privado	61	65,80	4014,00
	Total	162		
Colaboração	Publico	101	88,66	8955,00

q28	Privado	61	69,64	4248,00
	Total	162		
Colaboração q32	Publico	101	87,19	8806,00
	Privado	61	72,08	4397,00
	Total	162		
Colaboração q35	Publico	101	88,28	8916,00
	Privado	61	70,28	4287,00
	Total	162		

Test Statistics(a)

	Colaboração q18	Colaboração q21	Colaboração q24	Colaboração q28	Colaboração q32	Colaboração q35
Mann-Whitney U	2509,500	2643,500	2123,000	2357,000	2506,000	2396,000
Wilcoxon W	4400,500	4534,500	4014,000	4248,000	4397,000	4287,000
Z	-2,189	-1,567	-3,465	-2,756	-2,262	-2,544
Asymp. Sig. (2-tailed)	,029	,117	,001	,006	,024	,011

a. Grouping Variable: Publico Privado

Análise Estatística da Variável Colegialidade-Teste *de Mann-Whitney U*

Mann-Whitney Test (Escola 1 e Escola 2)

Ranks				
	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Colegialidade	Escola 1	58	51,18	2968,50
	Escola 2	43	50,76	2182,50
	Total	101		
Colegialidade	Escola 1	58	53,88	3125,00
	Escola 2	43	47,12	2026,00
	Total	101		
Colegialidade	Escola 1	58	48,09	2789,00
	Escola 2	43	54,93	2362,00
	Total	101		
Colegialidade	Escola 1	58	55,49	3218,50
	Escola 2	43	44,94	1932,50
	Total	101		
Colegialidade	Escola 1	58	54,75	3175,50
	Escola 2	43	45,94	1975,50
	Total	101		
Colegialidade	Escola 1	58	54,03	3134,00
	Escola 2	43	46,91	2017,00
	Total	101		

Test Statistics(a)

	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade
Mann-Whitney U	1236,500	1080,000	1078,000	986,500	1029,500	1071,000
Wilcoxon W	2182,500	2026,000	2789,000	1932,500	1975,500	2017,000
Z	-,075	-1,234	-1,254	-1,906	-1,700	-1,295
Asymp. Sig. (2-tailed)	,940	,217	,210	,057	,089	,195

a Grouping Variable: Escola

Mann-Whitney Test (Escola 3 e Escola 4)

Ranks

	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Colegialidade	Escola 3	30	30,07	902,00
	Escola 4	31	31,90	989,00
	Total	61		
Colegialidade	Escola 3	30	36,42	1092,50
	Escola 4	31	25,76	798,50
	Total	61		
Colegialidade	Escola 3	30	28,90	867,00
	Escola 4	31	33,03	1024,00
	Total	61		
Colegialidade	Escola 3	30	33,10	993,00
	Escola 4	31	28,97	898,00
	Total	61		
Colegialidade	Escola 3	30	30,70	921,00
	Escola 4	31	31,29	970,00
	Total	61		
Colegialidade	Escola 3	30	35,80	1074,00
	Escola 4	31	26,35	817,00
	Total	61		

Test Statistics(a)

	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade
Mann-Whitney U	437,000	302,500	402,000	402,000	456,000	321,000
Wilcoxon W	902,000	798,500	867,000	898,000	921,000	817,000
Z	-,431	-2,494	-,953	-,959	-,144	-2,156
Asymp. Sig. (2-tailed)	,667	,013	,341	,338	,885	,031

a. Grouping Variable: Escola

Mann-Whitney Test (Ensino Público e Ensino Privado)

Ranks

	Publico Privado	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Colegialidade	Publico	101	87,04	8791,50
	Privado	61	72,32	4411,50
	Total	162		
Colegialidade	Publico	101	75,84	7659,50
	Privado	61	90,88	5543,50
	Total	162		
Colegialidade	Publico	101	87,28	8815,50
	Privado	61	71,93	4387,50
	Total	162		

Colegialidade	Publico	101	77,42	7819,50
	Privado	61	88,25	5383,50
	Total	162		
Colegialidade	Publico	101	87,98	8885,50
	Privado	61	70,78	4317,50
	Total	162		
Colegialidade	Publico	101	79,08	7987,00
	Privado	61	85,51	5216,00
	Total	162		

Test Statistics(a)

	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade	Colegialidade
Mann-Whitney U	2520,500	2508,500	2496,500	2668,500	2426,500	2836,000
Wilcoxon W	4411,500	7659,500	4387,500	7819,500	4317,500	7987,000
Z	-2,023	-2,116	-2,148	-1,508	-2,541	-,891
Asymp. Sig. (2-tailed)	,043	,034	,032	,132	,011	,373

a Grouping Variable: Publico Privado

Análise Estatística da Variável Individualismo-Teste de Mann-Whitney U**Mann-Whitney Test (Escola 1 e Escola 2)****Ranks**

	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Individualismo	Escola 1	58	53,24	3088,00
	Escola 2	43	47,98	2063,00
	Total	101		
Individualismo	Escola 1	58	51,86	3008,00
	Escola 2	43	49,84	2143,00
	Total	101		
Individualismo	Escola 1	58	56,50	3277,00
	Escola 2	43	43,58	1874,00
	Total	101		
Individualismo	Escola 1	58	52,28	3032,00
	Escola 2	43	49,28	2119,00
	Total	101		
Individualismo	Escola 1	58	53,54	3105,50
	Escola 2	43	47,57	2045,50
	Total	101		
Individualismo	Escola 1	58	55,46	3216,50
	Escola 2	43	44,99	1934,50
	Total	101		

Test Statistics(a)

	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo
Mann-Whitney U	1117,000	1197,000	928,000	1173,000	1099,500	988,500
Wilcoxon W	2063,000	2143,000	1874,000	2119,000	2045,500	1934,500
Z	-,952	-,368	-2,318	-,549	-1,103	-1,992
Asymp. Sig. (2-tailed)	,341	,713	,020	,583	,270	,046

a. Grouping Variable: Escola

Mann-Whitney Test (Escola 3 e Escola 4)**Ranks**

	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Individualismo	Escola 3	30	31,67	950,00
	Escola 4	31	30,35	941,00
	Total	61		
Individualismo	Escola 3	30	31,98	959,50
	Escola 4	31	30,05	931,50
	Total	61		
Individualismo	Escola 3	30	35,05	1051,50
	Escola 4	31	27,08	839,50
	Total	61		
Individualismo	Escola 3	30	32,45	973,50
	Escola 4	31	29,60	917,50
	Total	61		
Individualismo	Escola 3	30	33,60	1008,00
	Escola 4	31	28,48	883,00
	Total	61		
Individualismo	Escola 3	30	36,18	1085,50
	Escola 4	31	25,98	805,50
	Total	61		

Test Statistics(a)

	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo	Individualis mo
Mann-Whitney U	445,000	435,500	343,500	421,500	387,000	309,500
Wilcoxon W	941,000	931,500	839,500	917,500	883,000	805,500
Z	-,324	-,442	-1,823	-,701	-1,224	-2,370
Asymp. Sig. (2-tailed)	,746	,659	,068	,483	,221	,018

a. Grouping Variable: Escola

Análise Estatística da Variável Balcanização-Teste de Mann-Whitney U

Mann-Whitney Test (Escola 1 e Escola 2) Ranks

	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Balcanização	Escola 1	58	51,24	2972,00
	Escola 2	43	50,67	2179,00
	Total	101		
Balcanização	Escola 1	58	48,89	2835,50
	Escola 2	43	53,85	2315,50
	Total	101		
Balcanização	Escola 1	58	50,71	2941,00
	Escola 2	43	51,40	2210,00
	Total	101		
Balcanização	Escola 1	58	52,51	3045,50
	Escola 2	43	48,97	2105,50
	Total	101		
Balcanização	Escola 1	58	47,60	2761,00
	Escola 2	43	55,58	2390,00
	Total	101		
Balcanização	Escola 1	58	52,48	3044,00
	Escola 2	43	49,00	2107,00
	Total	101		

Test Statistics(a)

	Balcanização	Balcanização	Balcanização	Balcanização	Balcanização	Balcanização
Mann-Whitney U	1233,000	1124,500	1230,000	1159,500	1050,000	1161,000
Wilcoxon W	2179,000	2835,500	2941,000	2105,500	2761,000	2107,000
Z	-,106	-,880	-,124	-,648	-1,469	-,624
Asymp. Sig. (2-tailed)	,916	,379	,901	,517	,142	,532

a. Grouping Variable: Escola

Mann-Whitney Test (Escola 3 e Escola 4)

Ranks

	Escola	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Balcanização	Escola 3	30	28,38	851,50
	Escola 4	31	33,53	1039,50
	Total	61		
Balcanização	Escola 3	30	32,73	982,00
	Escola 4	31	29,32	909,00
	Total	61		
Balcanização	Escola 3	30	34,28	1028,50
	Escola 4	31	27,82	862,50
	Total	61		
Balcanização	Escola 3	30	29,62	888,50
	Escola 4	31	32,34	1002,50
	Total	61		
Balcanização	Escola 3	30	31,78	953,50
	Escola 4	31	30,24	937,50
	Total	61		
Balcanização	Escola 3	30	32,00	960,00
	Escola 4	31	30,03	931,00
	Total	61		

Test Statistics(a)

	Balcanização	Balcanização	Balcanização	Balcanização	Balcanização	Balcanização
Mann-Whitney U	386,500	413,000	366,500	423,500	441,500	435,000
Wilcoxon W	851,500	909,000	862,500	888,500	937,500	931,000
Z	-1,304	-,778	-1,499	-,635	-,370	-,451
Asymp. Sig. (2-tailed)	,192	,437	,134	,525	,711	,652

a Grouping Variable: Escola

ANEXO V

DADOS PARTE III DO QUESTIONÁRIO (PUBLICAS E PRIVADAS)

Dados Parte III do Questionário (Publicas e Privadas)

Escolas Públicas

Q48 "O bom Professor é..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	101	2,85	3º	,102
B) Balcanização	101	2,37	2º	,083
C) Colaboração	101	1,53	1º	,086
D) Colegialidade	101	3,25	4º	,095

*Q49 "Os Professores desta escola são..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Balcanização	101	3,19	4º	,092
B) Colegialidade	101	2,17	2º	,098
C) Individualismo	101	1,67	1º	,082
D) Colaboração	101	2,97	3º	,102

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Colegialidade	101	2,08	2º	,106
B) Balcanização	101	2,06	1º	,084
C) Colaboração	101	2,37	3º	,098
D) Individualismo	101	3,50	4º	,091

Q51 "A Competição entre os Professores..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	101	2,88	4º	,134
B) Colegialidade	101	2,03	1º	,095
C) Balcanização	101	2,42	2º	,089
D) Colaboração	101	2,67	3º	,104

Q52 "As decisões na Escola são..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	101	3,04	4º	,118
B) Colegialidade	101	1,79	1º	,081
C) Balcanização	101	2,66	3º	,077
D) Colaboração	101	2,53	2º	,124

Q53 "A rede de comunicações na Escola..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Colegialidade	101	1,61	1º	,088
B) Colaboração	101	1,81	2º	,080
C) Individualismo	101	2,79	3º	,051
D) Balcanização	101	3,78	4º	,057

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	101	2,99	4º	,100
B) Colaboração	101	2,17	3º	,114
C) Colegialidade	101	1,75	1º	,079
D) Balcanização	101	3,09	2º	,091

Q55 "O estilo de liderança da equipa directiva..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	101	2,78	3º	,078
B) Balcanização	101	3,59	4º	,085
C) Colegialidade	101	1,37	1º	,069
D) Colaboração	101	2,26	2º	,077

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	101	2,44	3º	,094
B) Balcanização	101	3,40	4º	,097
C) Colegialidade	101	2,09	2º	,093
D) Colaboração	101	2,08	1º	,108

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	101	2,50	3º	,096
B) Colegialidade	101	1,88	1º	,089
C) Colaboração	101	2,19	2º	,112
D) Balcanização	101	3,43	4º	,082

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Colegialidade	101	1,60	1º	,077
B) Balcanização	101	2,64	3º	,086
C) Individualismo	101	3,51	4º	,090
D) Colaboração	101	2,24	2º	,097

Escolas Privadas

Q48 "O bom Professor é..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	61	2,95	4º	,161
B) Balcanização	61	2,84	3º	,085
C) Colaboração	61	1,59	1º	,103
D) Colegialidade	61	2,62	2º	,143

*Q49 "Os Professores desta escola são..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Balcanização	61	3,21	4º	,115
B) Colegialidade	61	2,44	2º	,133
C) Individualismo	61	1,46	1º	,092
D) Colaboração	61	2,89	3º	,122

Q50 "Os Professores trabalham em conjunto..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Colegialidade	61	2,23	3º	,150
B) Balcanização	61	2,23	2º	,100
C) Colaboração	61	2,07	1º	,138
D) Individualismo	61	3,48	4º	,101

Q51 "A Competição entre os Professores..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	61	2,82	3º	,173
B) Colegialidade	61	1,72	1º	,107
C) Balcanização	61	2,84	4º	,091
D) Colaboração	61	2,62	2º	,141

Q52 "As decisões na Escola são..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	61	2,89	4º	,146
B) Colegialidade	61	1,56	1º	,092
C) Balcanização	61	2,72	2º	,097
D) Colaboração	61	2,84	3º	,155

Q53 "A rede de comunicações na Escola..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Colegialidade	61	1,39	1º	,082
B) Colaboração	61	1,98	2º	,103
C) Individualismo	61	2,92	3º	,079
D) Balcanização	61	3,70	4º	,089

Q54 "Na preparação dos alunos os Professores..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	61	3,05	3º	,139
B) Colaboração	61	1,72	1º	,126
C) Colegialidade	61	2,03	2º	,102
D) Balcanização	61	3,20	4º	,104

Q55 "O estilo de liderança da equipa directiva..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	61	2,54	4º	,092
B) Balcanização	61	3,79	3º	,088
C) Colegialidade	61	1,30	1º	,085
D) Colaboração	61	2,38	2º	,088

Q56 "O Director/Presidente da Escola..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	61	2,21	2º	,144
B) Balcanização	61	3,38	4º	,126
C) Colegialidade	61	2,08	1º	,118
D) Colaboração	61	2,33	3º	,123

Q57 "Nesta Escola dá-se maior importância..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Individualismo	61	2,28	3º	,141
B) Colegialidade	61	1,87	1º	,079
C) Colaboração	61	2,15	2º	,136
D) Balcanização	61	3,69	4º	,072

Q58 "O ambiente e as relações interpessoais..."

	N	Média	Ordem de Preferência	Std. Error Mean
A) Colegialidade	61	1,77	1º	,113
B) Balcanização	61	2,70	3º	,103
C) Individualismo	61	3,52	4º	,114
D) Colaboração	61	2,00	2º	,126

ANEXO VI

GUIÃO DA ENTREVISTA

Tabela - Categorias (temas) identificados na análise das entrevistas

Categorias / Temas*	Dimensões de Análise	Definição	Perguntas
<i>Motivação profissional</i>	<i>Profissionalização/ Formação</i>	Referência às motivações pessoais do entrevistado	2
<i>Perfil do gestor/director</i>	<i>Estilo Directivo</i>	Referência ao papel pessoal do actor/presidente/director	3
<i>Tarefas dominantes</i>	<i>Funcionamento organizacional geral</i>	Referência clarificação de funções preponderantes no cargo	4
<i>Organização do trabalho e clarificação de funções</i>	<i>Funcionamento organizacional</i>	Referência á divisão de tarefas pela equipa	5
<i>Equipas de trabalho</i>	<i>Estratégias de acção</i>	Referência ao trabalho conjunto com a equipa e professores	4
<i>Factores endógenos /exógenos na gestão da organização</i>	<i>Dificuldade s e facilidades na gestão</i>	Referência aos factores externos e internos que influenciam o desempenho das funções de direcção	6
<i>Profissionalização</i>	<i>Função de Direcção</i>	Referência ao facto de haver ou não acções de formação ou necessidade de formação	2, 7
<i>Carácter Reversível da função</i>	<i>Reversibilidade da Função</i>	Referência ao facto de voltar a ser professor quando cessar o seu mandato	9
<i>Relações interpessoais</i>	<i>Perfil de Liderança</i>	Referência à forma como as pessoas são tratadas ou se tratam entre si	8
<i>Estilo de liderança</i>	<i>Perfil de liderança</i>	Referência a um estilo próprio de liderança	10
<i>Convicções pessoais</i>	<i>Estilo Pessoal do Director</i>	Referência a uma forma de exprimir aquilo em que acredita	11
<i>Evolução na gestão</i>	<i>Futuro da gestão escolar</i>	Evolução que se tem verificado nos últimos anos na gestão das escolas	12
<i>Satisfação e insatisfação</i>	<i>Dificuldade e facilidades na gestão</i>	Referência a uma possível deterioração na função	13
<i>Reconhecimento da função</i>	<i>Valorização do cargo</i>	O cargo é ou não reconhecido pelos actores educativos	14
<i>Dificuldades da função directiva</i>	<i>Dificuldades e facilidades na gestão</i>	Referência às dificuldades encontradas no exercício do cargo	15
<i>Avaliação Interna</i>	<i>Auto-Avaliação da escola</i>	Referência às estratégias de avaliação interna	16
<i>Avaliação Externa Prestação de contas</i>	<i>Avaliação e Controlo da Organização</i>	Referência aos avaliadores, entidades a quem se presta conta do trabalho	17
<i>Modelo de Gestão</i>	<i>Modelo particular de gestão</i>	Referência ao seguimento de algum modelo de gestão	18
<i>Critérios para o Sucesso</i>	<i>Boas práticas de liderança</i>	Critérios importantes para o sucesso	19
<i>Inovação e Mudança/ formação</i>	<i>Inovação</i>	Referência às estratégias para a inovação e mudança	20
<i>Diferença entre Escolas Públicas e Privadas</i>	<i>O público e o privado no ensino</i>	Diferenças encontradas na docência no ensino público e no privado. ¹⁰¹	21

*A categoria dualidade de pertença foi retirada da análise de conteúdo, em virtude das respostas terem sido pouco esclarecedoras em todas as entrevistas.

OBJECTIVOS DA ENTREVISTA

Objectivo Geral:

- Compreender as visões e as acções estratégicas dos líderes como indivíduos num contexto educativo mais ou menos burocratizado.

Objectivos Específicos:

Bloco A

- Conhecer os entrevistados em várias vertentes, a saber: biografia, formação académica, formação profissional, recrutamento/eleição, duração do cargo, profissionalização na gestão, experiência anterior e estilo pessoal de comunicação.

Bloco B

- Conhecer as convicções pessoais do entrevistado, face à função de Gestor/ Director de uma escola;
- Identificar o modelo de gestão através de aspectos do funcionamento organizacional;
- Conhecer as dificuldades no exercício do cargo (causas endógenas e exógenas à instituição);
- Identificar o tipo de liderança;
- Identificar as principais funções;
- Identificar modos de representação e relação com o exterior;
- Identificar modos de planificação e coordenação;
- Identificar modos de supervisão e controlo da organização;
- Identificar modos de prestação de contas;
- Identificar as características ou aspectos centrais para uma liderança de sucesso.

QUESTÕES

1. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

2. Fale-nos da importância da formação especializada para o desempenho do cargo e da sua motivação.
3. Características importantes do perfil do gestor escolar - O Director deve ou não ter uma personalidade especial?
4. Quais as tarefas dominantes do Gestor /Director escolar?- Como se organizam as equipas de trabalho?
 - Tarefas mais gratificantes
 - Tarefas menos gratificantes
5. Como estão divididas as tarefas com os vice – presidentes do Conselho Executivo das escolas ou da Direcção dos colégios
Existe suficiente clarificação de funções (administrativas/ pedagógicas) na gestão da escola?
6. Quais os factores endógenos e exógenos que influenciam o desempenho das funções de gestão?
 - Os factores mais negativos para a direcção são: político administrativos, internos, relativos à pessoa ou sociais?
7. Como vê a questão da dualidade de pertença – sente-se um representante da administração central e ou um representante da comunidade escolar? Formação profissional.
8. Quanto às relações interpessoais com professores, alunos, pais, forças sociais,
 - o que lhe ocupa mais tempo e que dificuldades tem encontrado?
9. Como vê o carácter reversível da função (aquelas situações em que o Presidente/Director volta a ser professor? Concorde com uma carreira só para gestores escolares?
10. Como definiria o seu estilo de liderança? Tem variado ao longo destes anos?
11. Quais as suas convicções pessoais quanto aos modelos de gestão escolar?
12. Que evolução se tem verificado ao longo dos anos nos modelos de gestão das escolas?
13. O que é mais gratificante e menos gratificante no exercício do cargo?
14. O que acha do reconhecimento das funções directivas?

- 15.** Dificuldades no cargo - o que pode contribuir para a deterioração da função (no ensino público, muitos professores rejeitam essas funções) - Quais as principais dificuldades?
- 16.** Quem faz a avaliação interna/ auto-avaliação da escola? (a assembleia de escola / Conselho Escolar) Que metodologia?
- 17.** A avaliação externa da escola está entregue a que entidade (uma empresa particular e à Inspeção/IGE) ? Como é feita a prestação de contas?
- 18.** Em relação a esta escola podemos falar de um modelo de gestão especial?
- 19.** Que critérios considera fundamentais para uma liderança de sucesso?
- 20.** Que estratégias s utiliza para a inovação e mudança na escola?
- 21.** Como professor que exerceu funções em escolas públicas e escolas privadas quais as diferenças encontradas

APÊNDICE

Apêndice - Análise Estatística da Variável Modelo de Gestão e Perfil Directivo

Numa análise do questionário que se pretendeu que fosse “exaustiva”, não teria lógica não se tratar estatisticamente o resultado obtido nos seis itens referentes à categoria: “Modelo de Gestão e Perfil Directivo”. Contudo, como esta abordagem necessitava de maiores confirmações, com recurso a instrumentos de medida adequados “próprios” para a variável, decidimos colocar esta síntese em Apêndice para que conste e possa ser esclarecedora.

Análise Estatística da Variável Modelo de Gestão e Perfil Directivo - Teste de Mann-Whitney U

A análise estatística dos resultados, nas escolas *públicas* nº 1 e nº 2 no que respeita à categoria Modelo de Gestão e Perfil Directivo, não evidencia diferenças significativas nos valores das respostas aos seis itens, q39, q43, q44, q45, q46 e q47, definidores das categorias “transformadora ou transaccional”¹⁰² Os valores de *Sig* encontrados na análise comparativa entre as duas escolas, são todos superiores ou muito superiores a $\alpha = ,005$ (tabela VII.10.), pelo que não se rejeita H_0 . Ao relacionarmos alguns dados, salientamos que nestes itens surgiram respostas SO em percentagens que variam entre os 18,6% e os 41,86%, nas duas escolas públicas. A *neutralidade* das respostas é superior nos itens q39, q45 e q47, na escola nº 1 e nos itens, q43, q45 e q47, na escola nº 2, itens esses que remetem para o papel da Direcção, na dinamização da escola e incentivo à autonomia dos professores (quadro VI.10). A *neutralidade* das respostas é reveladora de duas coisas: ou os professores não opinam por desconhecimento da acção directiva ou não opinam para evitarem uma resposta eventualmente “delicada”.

Assim, podemos afirmar que o modelo de gestão e estilo directivo nas duas escolas públicas é semelhante e varia entre uma perspectiva ligeiramente mais centralizadora e burocrática e a outra ligeiramente mais transformadora e inovadora. Portanto, comparando as duas escolas, quanto ao seu modelo de gestão/perfil directivo, a escola nº 1, apresenta-se

¹ Consoante as respostas incidem no pólo Concorde (C e CP) ou no Pólo Discordo (D e DP) (cf Quadro V.7), assim teremos perspectiva transformadora/transaccional ou hierárquica/transaccional

“ligeiramente” mais, integradora, formadora, dinamizadora, inovadora, pro-activa, participativa, aberta à comunicação entre pares, dinâmica e apoiante, numa linha mais próxima do modelo transformador.

Tabela VII. 9. Variável Gestão e Estilo Directivo nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2 (Mann - Whitney Mean Rank)

Item q	Escola	N	Mean Rank
q39	Escola 1	58	51,99
	Escola2	43	49,66
q43	Escola 1	58	48,76
	Escola2	43	54,02
q44	Escola 1	58	50,16
	Escola2	43	52,14

Item q	Escola	N	Mean Rank
q45	Escola 1	58	47,84
	Escola 2	43	55,26
q46	Escola 1	58	48,80
	Escola 2	43	53,97
q47	Escola 1	48	53,88
	Escola 2	53	47,12

Tabela VII.10. Variável Gestão e Estilo Directivo nas Escolas Públicas nº 1 e nº 2 (Mann - Whitney Mean Rank)

Gestão	q39	q43	q44	q45	q46	q47
Mann-Whitney U	1189,500	1117,000	1198,000	1064,000	1119,500	1080,000
Wilcoxon W	2135,500	2828,000	2909,000	2775,000	2830,500	2026,000
Z	-,419	-,952	-,351	-1,339	-,965	-1,199
Sig	,675	,341	,725	,180	,335	,230

Grouping Variable: Escolas

Em suma, numa análise inferencial efectuada nos pontos, 5.1.1. e 6.1.5. da dissertação com base em frequências e percentagens, tendo em conta as respostas dos inquiridos e também as entrevistas aos Directores/Presidentes, podemos ainda, afirmar que as duas escolas públicas apresentam lideranças fortes e modelos directivos “assertivos” e democráticos.

Existem evidências estatísticas para se afirmar que entre as escolas privadas nº 3 e nº 4º, os Modelos de Gestão e Estilos Directivos são também idênticos. Na análise estatística comparativa das respostas aos itens q39, q43, q44, q45, q46 e q47, não se verificaram diferenças significativas nos valores encontrados para as duas escolas. Todos os valores de *Sig* são superiores a $\alpha=0,05$ em todos os itens indicadores da categoria de estilo directivo

mais aproximado do “transformador” ou mais próximo do “não transformador”, por essa razão, não se rejeita H0 (Tabela A e Tabela B).

Tabela A - Variável Gestão e Estilo Directivo nas Escolas Públicas nº 3 e nº 4 (Mann - Whitney Mean Rank)

Item q	Escola	N	Mean Rank
q39	Escola 3	30	29,32
	Escola 4	31	32,63
q43	Escola 3	30	30,35
	Escola 4	31	31,63
q44	Escola 3	30	28,13
	Escola 4	31	33,77

Item q	Escola	N	Mean Rank
q45	Escola 3	30	31,47
	Escola 4	31	30,55
q46	Escola 3	30	30,90
	Escola 4	31	31,10
q47	Escola 3	30	32,60
	Escola 4	31	29,45

Tabela B - Variável Gestão e Estilo Directivo nas Escolas Públicas nº 3 e nº 4 (Mann – Whitney-significância)

Gestão	q39	q43	q44	q45	q46	q47
Mann-Whitney U	414,500	445,500	379,000	451,000	462,000	417,000
Wilcoxon W	879,500	910,500	844,000	947,000	927,000	913,000
Z	-,783	-,311	-1,298	-,213	-,046	-,726
Sig	,434	,756	,194	,832	,963	,468

Grouping Variable: Escola

Análise Estatística da Variável Modelo de Gestão e Perfil Directivo nas Escolas Públicas e Privadas - Teste de Mann-Whitney U

Ao aplicarmos o teste de *Mann-Whitney U* para comparar escolas públicas vs escolas privadas, no que se refere à variável modelo de gestão e perfil directivo, a análise conjunta dos seis itens permite não rejeitar H0. Portanto, concluímos que “não existem diferenças significativas no modelo de gestão e perfil directivo entre as escolas públicas e privadas”. Contudo, nas análises parcelares, entre o público e o privado, podemos afirmar que se verificam diferenças significativas em três itens, a saber: q39 (*Sig* =0,000), q43 (*Sig* =0,011) e q45 (*Sig* =0,005), em que os valores de significância são $< \alpha=0,05$, pelo que rejeitamos H0, para estes itens (Tabela C e D, seguintes). Precisamente, no item q43 verificaram-se diferenças nas respostas sem opinião (SO) nas quatro escolas. Nas públicas

(nº 1 e nº 2) a percentagem é considerável (32,76% - 41,86%, respectivamente) e nas escolas privadas (nº 3 e nº 4), a percentagem é muito inferior (22,58% - 6,7%, respectivamente); no item *q39* constatou-se elevada percentagem de respostas sem opinião (SO) na escola pública nº 1 (46,55%); nas outras três escolas (uma pública e duas privadas) a percentagem de SO variou entre 20% e 25%; no item *q45*, a análise percentual anterior não evidenciou diferenças superiores a 5% entre o ensino público e o privado. Contudo, os valores percentuais obtidos são “mais” aproximados para as respostas sem opinião (SO, 35,6% - 36,1%, respectivamente; $\neq 0,5\%$), aproximados para concordo (C e CP $\neq 3,9\%$) e “menos” aproximados para discordo ($\neq 4,4\%$). Assim, podemos explicar a diferença estatística encontrada em *q45* através da discrepância entre as frequências /percentagens das respostas discordo (D e DP), sendo este valor menor, nas escolas privadas (16,4%). Dos três itens, apenas o *q43* apresenta diferenças de percentagens acumuladas, nas respostas concordo (C+CP), superiores a 5% (Tabela VI.5.), nas escolas públicas e nas privadas. As diferenças referidas podem justificar a diferença estatística significativa encontrada neste item.

Tabela C - Variável Gestão e Estilo Directivo nas Escolas Públicas e Privadas (Mann - Whitney Mean Rank)

Item q Escola	N	Mean Rank
q39 Público	101	91,59
q39 Privado	61	64,79
q43 Público	101	88,32
q43 Privado	61	70,20
q44 Público	101	81,18
q44 Privado	61	82,02

Item q Escola	N	Mean Rank
q45 Público	101	89,09
q45 Privado	61	68,93
q46 Público	101	86,27
q46 Privado	61	73,60
q47 Público	101	79,83
q47 Privado	61	84,27

Tabela D - Variável Gestão e Estilo Directivo nas Escolas Públicas e Privadas (Mann - Whitney Mean Rank)

Gestão	q39	q43	q44	q45	q46	q47
Mann-Whitney U	2061,000	2391,500	3048,500	2313,500	2598,500	2911,500
Wilcoxon W	3952,000	4282,500	8199,500	4204,500	4489,500	8062,500
Z	-3,724	-2,558	-,116	-2,796	-1,799	-,609
Sig	,000	,011	,908	,005	,072	,543

Grouping Variable: Público vs Privado $\alpha \leq 0,05$ the mean difference is significant at the 0.05 level

Para a comparação entre as escolas públicas e as escolas privadas (as quatro escolas em análise estatística comparativa, N= 162) utilizámos o teste de *Tukey*, indicado para amostras grandes de tamanhos diferentes (escolas públicas N=101 e escolas privadas N= 61).

Análise Estatística da Variável Modelo de Gestão e Estilo Directivo - Teste de *Tukey*

A aplicação do teste de *Tukey* permite verificar que existem diferenças de médias significativas entre os valores obtidos de *p-value* para os itens indicadores da categoria “gestão e estilo directivo”, não permite concluir qual das escolas é mais transformadora ou menos transformadora. Assim, verificaram-se diferenças significativas nos itens: *q39*, nos pares de escolas “nº 3 e nº 1” e “nº 3 e nº 2”; *q 45* entre a escola nº 2 e a nº 4 ou seja, mais uma vez a diferença surge entre as escolas públicas e as privadas.

Tabela E - Testes Post Hoc Tukey HSD - Comparações Múltiplas (Gestão e Estilo Directivo)

Variável dependente Gestão e Estilo Directivo	(I) Escola	(J) Escola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
q39	Escola 1	Escola 2	-,044	,200	,996	-,56	,47
		Escola 3	,693(*)	,223	,012	,11	1,27
		Escola 4	,374	,221	,331	-,20	,95
	Escola 2	Escola 1	,044	,200	,996	-,47	,56
		Escola 3	,737(*)	,236	,011	,12	1,35
		Escola 4	,418	,234	,283	-,19	1,03
	Escola 3	Escola 1	-,693(*)	,223	,012	-1,27	-,11
		Escola 2	-,737(*)	,236	,011	-1,35	-,12
		Escola 4	-,319	,254	,592	-,98	,34
	Escola 4	Escola 1	-,374	,221	,331	-,95	,20
		Escola 2	-,418	,234	,283	-1,03	,19
		Escola 3	,319	,254	,592	-,34	,98
q43	Escola 1	Escola 2	-,210	,182	,656	-,68	,26
		Escola 3	,301	,203	,450	-,23	,83
		Escola 4	,212	,201	,717	-,31	,73
	Escola 2	Escola 1	,210	,182	,656	-,26	,68
		Escola 3	,511	,215	,085	-,05	1,07
		Escola 4	,422	,213	,199	-,13	,97
	Escola 3	Escola 1	-,301	,203	,450	-,83	,23
		Escola 2	-,511	,215	,085	-1,07	,05
		Escola 4	-,089	,231	,980	-,69	,51
	Escola 4	Escola 1	-,212	,201	,717	-,73	,31

q44	Escola 1	Escola 2	-,422	,213	,199	-,97	,13
		Escola 3	,089	,231	,980	-,51	,69
		Escola 2	-,067	,205	,988	-,60	,46
		Escola 3	,126	,229	,946	-,47	,72
	Escola 2	Escola 4	-,207	,226	,797	-,79	,38
		Escola 1	,067	,205	,988	-,46	,60
		Escola 3	,194	,242	,854	-,43	,82
		Escola 4	-,140	,240	,937	-,76	,48
	Escola 3	Escola 1	-,126	,229	,946	-,72	,47
		Escola 2	-,194	,242	,854	-,82	,43
		Escola 4	-,333	,260	,577	-1,01	,34
		Escola 1	,207	,226	,797	-,38	,79
q45	Escola 2	Escola 2	,140	,240	,937	-,48	,76
		Escola 3	,333	,260	,577	-,34	1,01
		Escola 1	-,241	,191	,585	-,74	,25
		Escola 3	,292	,213	,519	-,26	,84
	Escola 2	Escola 4	,339	,211	,376	-,21	,89
		Escola 1	,241	,191	,585	-,25	,74
		Escola 3	,533	,225	,088	-,05	1,12
		Escola 4	,581(*)	,223	,049	,00	1,16
	Escola 3	Escola 1	-,292	,213	,519	-,84	,26
		Escola 2	-,533	,225	,088	-1,12	,05
		Escola 4	,047	,242	,997	-,58	,68
		Escola 1	-,339	,211	,376	-,89	,21
q46	Escola 4	Escola 2	-,581(*)	,223	,049	-1,16	,00
		Escola 3	-,047	,242	,997	-,68	,58
		Escola 2	-,260	,201	,569	-,78	,26
		Escola 3	,211	,225	,782	-,37	,79
	Escola 2	Escola 4	,022	,222	1,000	-,55	,60
		Escola 1	,260	,201	,569	-,26	,78
		Escola 3	,471	,238	,199	-,15	1,09
		Escola 4	,282	,235	,629	-,33	,89
	Escola 3	Escola 1	-,211	,225	,782	-,79	,37
		Escola 2	-,471	,238	,199	-1,09	,15
		Escola 4	-,189	,256	,881	-,85	,47
		Escola 1	-,022	,222	1,000	-,60	,55
q47	Escola 4	Escola 2	-,282	,235	,629	-,89	,33
		Escola 3	,189	,256	,881	-,47	,85
		Escola 2	,241	,208	,655	-,30	,78
		Escola 3	-,090	,232	,980	-,69	,51
	Escola 2	Escola 4	,149	,230	,916	-,45	,75
		Escola 1	-,241	,208	,655	-,78	,30
		Escola 3	-,330	,246	,536	-,97	,31
		Escola 4	-,092	,243	,982	-,72	,54
	Escola 3	Escola 1	,090	,232	,980	-,51	,69
		Escola 2	,330	,246	,536	-,31	,97
		Escola 4	,239	,265	,804	-,45	,93
		Escola 1	-,149	,230	,916	-,75	,45
	Escola 4	Escola 2	,092	,243	,982	-,54	,72
		Escola 3	-,239	,265	,804	-,93	,45

* The mean difference is significant at the .05 level.